Л.Ивонина

Абсолютный слух
как психолого-педагогическая проблема

Методический очерк



Рукопись (оригинал-макет)

Л.Ф.Ивонина

Абсолютный слух
как психолого-педагогическая проблема

Методический очерк

Пермь, 2007

Тезисы предлагаемого методического очерка опубликованы в сборнике: Проблемы и перспективы профессиональной подготовки педагога-музыканта: психологический и аксиологический аспекты (материалы VI международной научно-практической конференции). Материалы к «Круглому столу» Второго международного конкурса-фестиваля им. Д.Б.Кабалевского «Учитель музыки XXI века». Ответственные редакторы: Абдуллин Э.Б., Торопова А.В., Щербакова А.И. © Московский педагогический государственный университет. — Москва, 2002.

Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом ПГИИК. Протокол №3 от 22 ноября 2004 г.

Л.Ф.Ивонина, *Заслуженная артистка РФ, артистка Пермского театра оперы и балета им. П.И.Чайковского, доцент Пермского государственного института искусства и культуры, зав. кафедрой оркестровых струнных и духовых инструментов.*

Рецензенты: ***Торопова А.В.***, *кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ПИ РАО, доцент кафедры методологии и методики преподавания музыки МПГУ*
Рева В.В., *кандидат искусствоведения, профессор Уральской государственной консерватории им. М.П.Мусоргского.*

Абсолютный слух как психолого-педагогическая проблема. Методический очерк. Методическое пособие для студентов и преподавателей средних и высших музыкальных учебных заведений, педагогов музыкальных школ и школ искусств.

На титульном листе - рисунок М.Ивониной

Тема исследования абсолютного слуха по-прежнему остается актуальной. В отличие от более привычных узкопрофессиональных рамок предметов музыкально-образовательного цикла (сольфеджио, гармонии, теории музыки, исполнительского класса), автор расширяет проблемное поле анализа абсолютного слуха, обобщая компетентные мнения разных специалистов. В результате удается по-новому взглянуть на феномен музыкального слуха вообще, усомниться в некоторых психолого-педагогических стереотипах, задуматься о главном и второстепенном в жизни и в искусстве.

А.В.Торопова,
кандидат педагогических наук

Предисловие

Изучение любого вопроса требует следования принципу: от общего к частному. В то же время чем более глубоко исследователь останавливается на «общем», часто достаточно изученном аспекте отдельной той или иной области, тем меньше остаётся возможности сконцентрироваться на «частном», учитывая объективные условия жанра методического издания: оно должно способствовать наиболее полному, но сжатому по времени уяснению содержания.

В связи с этим оказывается совершенно необходимым заранее очертить рамки исследования, «задать границу работы», осуществить «самоопределение — т.е. определение своих собственных возможностей и их границ» (Б.Д.Эльконин). Этой задаче наилучшим образом соответствует метод проблематизации, положенный в основу настоящего методического очерка и заимствованный автором из книги Бориса Данииловича Эльконина «Введение в психологию развития».

Проблема абсолютного слуха изучалась автором на протяжении 20 лет, что даёт основания утверждать, что исследование проводилось с помощью различных методов: наблюдение, самонаблюдение, анкетирование, интервью, сравнительный и лонгитюдный методы. Всё же основным из числа использованных следует считать метод систематизации наблюдений.

Автор искренне благодарен своим коллегам и друзьям, а также молодым музыкантам, которые сочли возможным участвовать так или иначе в ходе исследований, делились своими мыслями, ощущениями, размышлениями и даже открытиями. Автор с признательностью предлагает читателю их имена:

Мирчин Лев Моисеевич - профессор по классу скрипки,
Шарафутдинова Марина Ильинична – преподаватель французского языка,
Машуков Игорь Евгеньевич – композитор,
Морозова Нина Виссарионовна – психолог,
бывшие студенты музыкального училища по классу скрипки
Оборина Екатерина,
Зверева Светлана,
Положенцева Полина,
Утева Евгения,
Факторович Екатерина,
Лоскутова Ольга,
Галиуллина Альбина,
Губанова Екатерина,
Солнцева Екатерина,
а также молодые музыканты:
Кабашная Анна,
Шарафутдиновы Юля и Даня,
Савостины Егор и Никита,
Якушина Ольга.
В длительном эксперименте активно и творчески принимали участие
Ивонины Роман и Марина.

Постановка проблемы

Абсолютный слух устойчиво сохраняет свой статус феномена, в значении этого термина как выдающегося, исключительного в определённом отношении явления. Это обуславливается сравнительно малой его распространённостью - по данным исследователей абсолютным слухом обладают 6-7% от числа профессиональных музыкантов и не более 1% всех слушателей музыки (5, 32) - и всё ещё не раскрытой тайной его формирования. Этот признак требует пояснения.

Абсолютный слух формируется исключительно в детском возрасте, более того – именно в дошкольном возрасте, в период доминирования непроизвольного усвоения навыков. Этот факт единодушно подтверждается всеми исследователями абсолютного слуха (2, 5, 33, 36). Формирование абсолютного слуха требует в качестве обязательного условия наличие в семье ребёнка музыкального инструмента с фиксированной высотой звуков (5, с.51). Обнаруживается абсолютный слух по большей части случайно и неожиданно, так как сам процесс его становления происходит незаметно для наблюдения. Основным вопросом, благодаря которому возникает элемент таинственности, является следующий: почему в одной и той же среде воспитания, при одинаковых условиях для музыкального развития, у одного из детей формируется абсолютный слух, а у другого – нет. Причины этого, очевидно, необходимо искать не столько в области психологии способностей, сколько в психологии индивидуальных различий (дифференциальной психологии) и в той «особой области жизни, которая называется развитием», ибо проблема развития **абсолютного слуха** предстаёт перед нами именно как проблема **развития** (представим это так, перефразируя Б.Д.Эльконина - 50).

В разное время разными людьми изобретались методики искусственного приобретения абсолютного слуха, но не нашли широкого применения в практике по очень простой причине: они не были востребованы в среде профессиональных музыкантов. По общему мнению, абсолютный слух, хотя и существенно облегчает осуществление музыкальной деятельности, но не гарантирует её успешности, а иногда даже осложняет её. Кроме того, многочисленные достоверные факты, свидетельствующие о том, что далеко не все прославленные музыканты обладали абсолютным слухом, подтверждают тезис о том, что данная способность не является обязательной или определяющей.

И всё же проблема абсолютного слуха претендует на разряд вечных, т.к. заключается в делении всех участников музыкальных коммуникаций на два «лагеря»: людей, имеющих абсолютный слух, и людей, не обладающих им. Этого противостояния – противопоставления невозможно избежать, т.к., во-первых, каждый из видов слуха характеризуется с помощью этого противопоставления, во-вторых, попадание в тот или иной «лагерь» не регулируется сознательно. Мы

как бы «вброшены в этот мир», говоря словами М.Хайдеггера, **или с одним, или с другим** качеством слуха.

Иначе говоря, обладание абсолютным слухом не является предметом сознательного выбора, и, в сущности, все мы оказываемся поставленными перед свершившимся фактом. На первый взгляд ущемлёнными кажутся люди, имеющие относительный слух: в сравнении с «абсолютниками» они нуждаются в помощи камертона или любого другого источника звуковых эталонов. Кроме того, при выполнении той или иной операции, связанной с определением высоты звуков, «абсолютники» совершают свои «сверхскоростные подвиги», что не может не действовать на самооценку обладателей относительного слуха. Самым ярким следствием создавшейся ситуации является формирование своеобразного комплекса профессиональной неполноценности у лиц с относительным слухом. Это происходит, несмотря на достаточную распространённость утверждения о том, что высоко развитый относительный слух вполне состоятелен, а иногда даже более эффективен при осуществлении музыкальной деятельности.

Разъяснительная работа как с родителями, так и с учащимися по поводу правильного отношения к абсолютному слуху как достаточно естественному, хоть и нечастому явлению, возникающему чаще всего в благоприятной среде при определённых особенностях воспитания давно стала неотъемлемой частью работы педагога. Объективности ради необходимо отметить, что проблема отсутствия абсолютного слуха далеко не всегда поворачивается к нам негативной стороной. Часто бывает, что талантливый ребёнок без посторонней помощи избегает кризисных ситуаций или благополучно выходит из них. С другой стороны, также необходимо признать, что практически каждый музыкант с *относительным слухом* рано или поздно задаёт себе вопрос, а можно ли вообще добиться ощутимых успехов в музыке, не имея абсолютного слуха?

Несмотря на то, что проблемам развития музыкального слуха посвящено большое количество литературы, позволяющей сделать выводы о том, какое место занимает абсолютный слух в комплексе музыкальных способностей, число желающих обладать этой способностью достаточно велико. Своеобразное чувство обделённости является стойким переживанием многих музыкантов с относительным слухом. Чувство обиды за себя подогревается существованием рядом примеров - одноклассника, коллеги, которому легко даётся то, чего ты можешь добиться лишь упорным трудом. И даже уверенность в том, что «одного абсолютного слуха недостаточно, чтоб стать хорошим музыкантом», не помогает развеять недоумение: «почему одному дано, а другому – нет».

Когда в наиболее тяжёлых случаях самовнушения чувства собственной неполноценности возникает состояние, близкое к депрессии («я – музыкант второго сорта»), психолог вынужден обратиться к аргументации с привлечением авторитетных примеров. Этот метод, как правило, приносит положительный результат («Я успокоился, когда узнал, что П.И.Чайковский не обладал абсолютным слухом» и т.п.).

Итак, вопреки здравому смыслу, владелец относительного слуха, сравнивая свои возможности с возможностями удачливого «абсолютника», ощущает себя

неспособным, который «проливает больше пота и слез, чем способный, которому все дается легче» (17, с.13). Как правило, никакие уговоры не помогают, пока человек сам не убеждается в действительности своих успехов. Иными словами, единственным «лекарством» является достижение и осознание собственной успешности в осуществлении музыкальной деятельности.

Частое повторение описанной ситуации на практике явилось поводом для начала работы над настоящим исследованием, первоначальной целью которого было ***установить, является ли отсутствие абсолютного слуха препятствием для осуществления успешной музыкально-профессиональной деятельности.*** Однако в процессе работы и в результате обобщения экспериментальных данных выяснилось, что счастливые обладатели абсолютного слуха едва ли не более своих «антиподов» нуждаются в адвокате. Более того, абсолютный слух становится проблемой только в том случае, когда на арену действий выносится личностный аспект.

Определяемый психологией как способность восприятия (38, с.212 – 215), музыкальный слух (здесь нет необходимости его дифференцировать) неизбежно вводит нас в мир человеческой личности, т.к. воспринимает музыку «не ухо само по себе, а конкретный живой человек, и в его восприятии — если взять его во всей его конкретности — всегда в той или иной мере сказывается весь человек, его отношение к воспринимаемому, его потребности, интересы, стремления, желания и чувства» (38, с.239). В связи с этим в изучении музыкального слуха формируется подход, который можно назвать личностным. В русле этого подхода написаны такие труды отечественной музыкальной науки, как: «Слух Глинки» Б.В.Асафьева, (1948 г.) «Слух Асафьева» Е.В.Назайкинского (1983 г.) и, наконец, «Слух музыканта» М.С.Старчеус (2003 г.)

Таким образом, предметом изучения становится не абсолютный или относительный слух, а люди, этой способностью обладающие. Анализ данных, полученных путём анкетирования людей с различным качеством слуха, изучение процесса развития слуховых способностей у учащихся на протяжении длительного периода обучения позволили сделать выводы о том, что количество как положительных, так и отрицательных моментов, влияющих на успешность музыкальной деятельности, у представителей как той, так и другой категории музыкантов примерно одинаковое.

Данный вывод позволяет вернуться на путь «давно открытых истин», который указывает на то обстоятельство, что успешность освоения и осуществления музыкальной деятельности зависит от уровня развития творческих способностей и общей одарённости, а не от принадлежности к той или иной категории людей, объединённых по признаку разновидности слуха. Даже самый развитый звуковысотный слух в такой сложной области, как музыкальное искусство, выступает лишь как способность восприятия звуков, как важный, но не определяющий компонент сложного музыкально-слухового комплекса, основанного на развитии «музыкально-интеллектуальной культуры **слуха, слышания и слушания**» (9, с. 316).

Вместе с тем, изучая явление музыкального «слуха как особого вида восприимчивости или, вернее, сознания музыкантов», Б.В.Асафьев особо

выделял категорию людей, «задумывающихся над явлением слуха в себе» (2, с.289). Выделяя, в свою очередь, внутри этой категории два вида обладателей звуковысотного слуха, мы имеем возможность поставить иную, в сравнении с упомянутой выше, задачу: ***показать необходимость, правомерность и возможность сосуществования в музыкальной практике относительного и абсолютного видов слуха как индивидуальных способов восприятия*** музыкального звука.

Для реализации этой цели автором была проведена работа в двух направлениях. Первым из них является реферативный обзор имеющихся теоретических исследований, обобщение имеющихся в них выводов. Вторым направлением было проведение анализа наблюдений, описания которых проводились автором в течение нескольких лет в процессе общения с музыкантами разного возраста. Для сравнения с теми и другими данными было проведено анкетирование лиц, согласившихся участвовать в эксперименте и обладающих различными характеристиками музыкального слуха. Результатом выявления некоторых закономерностей были не только выводы, изложенные в последующих главах, но и новые вопросы, на которые ещё предстоит дать ответ.

Вначале был эксперимент

Известен спор двух направлений: первое поддерживает древнее изречение «вначале было слово» (интеллектуалистическая теория), второе настаивает на утверждении «вначале было дело» (механистическая теория). Но есть ещё точка зрения, заключающаяся в том, что «начало есть только начало, т.е. исходная точка движения. Самый же процесс развития необходимо включает в себя отрицание начальной точки и движение к высшим – лежащим не в начале, но в конце всего пути развития – формам действия. Как это совершается?» (12, с.891). Попытка ответить на этот вопрос побудила Л.С.Выготского, по словам самого учёного, написать достаточно объёмную работу (10), которая в сжатом виде содержит все основные положения культурно-исторической теории развития психики человека.

Однако все исследования обычно строятся на данных, полученных опытным, экспериментальным путём. Следовательно, не будет большим противоречием науке то, что мы позволим себе заметить, что «вначале был эксперимент». Отметим, что мы имеем в виду действительно лишь «исходную точку движения» исследовательской мысли. Без эксперимента теория не имеет ни предмета, ни повода для исследований.

Как уже говорилось, для постановки проблемы развития абсолютного слуха как специальной способности был проведён эксперимент, в котором участвовали испытуемые, имеющие различную слуховую одарённость. «Согласно Б.М.Теплову, различия по одарённости – это различия индивидуальностей» (22, с.436). Обобщая те или иные высказывания, наблюдения и факты, мы обезличиваем их, получаем необходимые знания о каком-либо феномене, но при этом теряем своеобразие каждого его проявления. В связи с этим показалось уместным предоставить читателю некоторые данные в их не тронутом наукой виде. Думается, это позволит сделать собственные выводы в отношении ответов наших испытуемых.

Суть эксперимента состояла в том, что одни и те же вопросы были заданы в разное время людям, обладающим одной из разновидностей музыкального слуха (относительный и абсолютный). Затем интервью были сгруппированы по принадлежности к той или иной группе для сравнения и выявления наиболее повторяемых ответов. На этих более общих ответах и строились основные выводы исследования.

В то же время самобытность каждого, кто пытался размышлять вместе с нами, предоставил себя как «подопытный материал», заслуживает обнародования с безусловным сохранением анонимности, исходя из требований такта.

Нашими собеседниками были люди разного возраста, что естественным образом сказывалось на умении выразить свои мысли. Для того чтобы возрастная принадлежность осталась заметной, нам показалось необходимым сохранить особенности речи всех испытуемых.

Относительный слух

Как Вы оцениваете свой слух? Каким Вы его считаете?

– У меня хороший музыкальный слух.

– Я считаю, что у меня довольно хороший музыкальный слух - во всяком случае, его достаточно для моей области деятельности.

– Относительным.

В чём это выражается?

– Это выражается в том, что я могу беспрепятственно спеть любую мелодию от любой ноты (естественно, если позволяет голос).

– Относительный, потому что я не слышу абсолютно всё. Я могу, например, не слышать фальши.

– Мой собственный слух - приблизительный. Я слышу фальшь, если играют с фортепиано, но я слышу в сравнении. Не могу сказать, какая нота звучит.

– Слух считаю хорошим, потому что он «не тормозит» процесс создания музыки.

Как и когда Вы заметили, что обладаете слухом такого качества?

– Не могу точно сказать, когда: это воспринималось мною как должное. Позже я заметил, что многие люди имеют очень слабый музыкальный слух, и понял, что я одарен своего рода даром.

– Лет в 13 я заметил, что слышу ноты на фортепиано.

– Так определили.

Как Вы узнали, что такой слух называется относительным?

– Думаю, что это я уже сейчас знаю, а раньше не задумывался.

– Из теории, наверное.

– В сравнении с абсолютным.

Можете ли Вы дать определение абсолютного слуха*?*

– В определениях я не силён.

– Я считаю, что абсолютный слух – это своего рода привычка, позволяющая автоматически слышать названия нот.

– Абсолютный слух - это когда всё слышат, все тонкости. Каждый аккорд, каждый инструмент в отдельности. Если знать тональность, то я знаю, какие звуки. Когда играю на скрипке – называю про себя и называю звуки, но не слышу абсолютно.

– Человек с абсолютным слухом должен слышать даже четверть тона.

– Мне кажется, абсолютный слух - это какая-то своеобразная знаковая система. Кроме того, ведь есть ещё фонематический слух, он тоже встречается редко.

Как Вы относитесь к определению абсолютного слуха как «памяти на абсолютную высоту звуков»?

– Отрицательно.

– Возможно, правильно.

– Вряд ли это память.

– Люди с хорошей памятью не всегда имеют абсолютный слух.

– Похоже, что так.

Воспринимаете ли Вы абсолютный слух как некий особый вид способностей?

– Абсолютный слух может быть не только у музыкантов. Даже у обыкновенного человека.

– Это дар, но вряд ли можно назвать способностью, т.к. одного абсолютного слуха мало, чтобы стать музыкантом.

– Да, я считаю, что это такой же талант, как хорошо бегать, уметь точно нарисовать что-либо.

– Абсолютный слух - физиологическая особенность. По-моему абсолютным слухом могут обладать и исключительно способные люди, и бездари.

Вы бы отнесли абсолютный слух к врождённым или приобретённым качествам?

– Я считаю, что абсолютный слух никогда не будет с самого начала врожденным. Необходимо какое-то развитие в детстве, какой-то толчок. По моему мнению, слух можно немного развить, но этот уровень развития будет зависеть от начального уровня, а также от некоторых других качеств: памяти и т. д.

– Абсолютный слух может быть врождённым, но можно и выработать. У меня, мне кажется, близкий к абсолютному.

– К приобретённым.

– Насколько я знаю, врождёнными могут быть только задатки.

Часто ли Вы встречаете людей с абсолютными характеристиками слуха?

– Да, так как я занимаюсь музыкой и меня постоянно окружают люди, которые имеют абсолютный слух.

– Там где я учусь, много людей с абсолютным слухом. Знаю это также по оценке других.

– Абсолютный слух встречается у немногих. Папа рассказывал, что у него было немного учеников с абсолютным слухом, но папа об этом мало и нечасто говорил.

– Людей с абсолютным слухом я встречаю достаточно часто.

– По-моему, это очень редкое качество.

Насколько Вы считаете обязательным наличие абсолютного слуха для музыканта?

– Я считаю, что это, во-первых, зависит от области работы, а во-вторых, от того, насколько музыкальный слух далек от абсолютного. Например, если человек обладает очень хорошим слухом, но не абсолютным, то я считаю, что этого достаточно.

– С абсолютным слухом легче заниматься теорией музыки и играть на скрипке. Чисто играть легче.

– Это важное качество. Ты не привязан к инструменту. Но такой слух может создавать помехи, например, при игре с расстроенным фо-но. Приходится мгновенно транспонировать. Легче себя контролировать в сложных текстах.

– Я думаю, абсолютный слух для музыканта не обязателен.

Сталкивались ли Вы с проблемой переживаний по поводу отсутствия абсолютного слуха?

– Нет, до сих пор я не сталкивался с переживаниями на эту тему, так как те люди, которых я знаю и которые не имеют абсолютного слуха, в большинстве своем просто не понимают, что это, или же смиряются с тем, что музыка – это не их стихия.

– Мне очень было обидно, что у меня нет абсолютного слуха, т.к. у нас в семье все были профессиональными музыкантами. Возникало даже чувство неполноценности.

– Вначале я переживала немного, а потом перестала.

– Маме было трудно согласиться с тем, что у меня неабсолютный слух.

Помогает ли Вам теоретическое мышление в Вашей музыкальной практике?

– Конечно. Гораздо легче запомнить мелодию, когда там, например, сплошные секстаккорды.

– Вообще я плохо знаю теорию, и мне это не мешает.

– Иногда мне кажется, что в теории многое запутано.

– Предпочла бы избежать некоторых разделов, например, о различных строях.

Если, да, то на каком именно этапе работы над музыкальным текстом Вы им пользуетесь?

– При запоминании наизусть и при проигрывании первый раз на инструменте.

– При выучивании на память.

– При интонировании интервалов.

– Играя наизусть, следишь за строением текста.

– Если забыл какой-то каданс, пытаюсь восстановить по правилам.

Наличие абсолютного слуха помогает или мешает в музыкальной практике?

– Я думаю, что в большей или меньшей степени помогает. Но это опять же зависит от рода профессии.

– Может мешать. Когда мой сын в детстве слышал фальшь, то у него болела голова. Когда слишком фальшиво играют, мне тоже неприятно.

– Когда я брала не тот знак на фортепиано, мама могла, где бы ни находилась, закричать, что это не та нота. Вплоть до некоторой потери самоконтроля (естественно, только дома). Думаю, что бывает чисто физическое ощущение непереносимости. С другой стороны, в атональной музыке высота звука, попадание на него, требует, чтобы внутреннее представление каждого звука в его наименовании было точным.

– На этот вопрос можно ответить: «и да и нет».

Помогает ли абсолютный слух в занятиях теоретическими дисциплинами?

– Думаю, что да.

– Теоретически можно всё выучить и понять. Хотя в чём-то помогает.

– Легче запомнить теорию, когда ты легко представляешь себе, как звучит, к примеру, октава или квинта.

– Они опережают нас во всём.

Считаете ли Вы, что абсолютный слух заменяет знание теории?

– Каким образом?

– Знать всё равно надо.

– Теория касается не только высоты звуков.

– Люди с абсолютным слухом почему-то теорию тоже знают хорошо.

В какой последовательности происходит процесс определения Вами тональностей, ладов, наименования и состава интервалов, функций и строения аккордов?

– Сначала определяю ноты, потом думаю, что это.

– Должно быть фиксированное представление каждого интервала. Я слышу точно м. 2 или октаву, остальные – широкие или узкие.

– Лады – это для меня тайна. Я просто не могу понять, как можно путать мажор с минором. Многие интервалы запоминаются по песенкам. К примеру, б.6 – это начало «в лесу родилась елочка», а аккорды можно разобрать по интервалам.

– С тональностями сложно, если до этого ничего не звучало. Лады – легко, если простые. Интервалы как-то знаю, аккорды определяю по тому, из каких интервалов они состоят. В общем, в каждой операции какой-то отдельный механизм.

Если Вам предложат записать музыкальный отрывок, попытаетесь ли Вы записывать во время прослушивания или сначала прослушаете весь текст?

– Сначала прослушаю, потом определю знаки, размер, и только потом начинаю писать.

– С нами сначала разбирали отрывок. Мне кажется, нужно прослушать целиком. И тренировать память.

– Да, я попытаюсь набросать текст во время прослушивания, если точно буду знать начальную ноту.

– Во время прослушивания лучше, конечно.

Слышите ли вы названия звуков в их звучании?

– Часто мыслю нотами, но если мелодия «приходит сама», то для осознания нот этой мелодии нужно как бы спросить себя, переключиться на другой канал восприятия.

– Я знаю ноту до.

– Нет, не слышу.

– Сольфеджирую, если вижу перед глазами нотный текст.

– Когда я слушаю, я просто слушаю.

Абсолютный слух

Как Вы оцениваете свой слух? Каким Вы его считаете?

– Абсолютным.

– Хорошим.

– Нормальным.

В чём это выражается?

– Так вот в том и выражается.

– Не знаю, в чём выражается.

– Я знаю, как звучат все ноты.

– Могу представить себе высоту каждой ноты.

– Я не нуждаюсь в том, чтобы взять «ля» на фортепиано.

– Уже проверено временем: легко писать диктанты. Когда надо ноту спеть, то я знаю как она или другая нота звучит.

– Я слышу музыку с названием нот.

– Хорошо читаю с листа. Слышу, как фальшиво играют.

– У меня в голове как бы 12 камертонов.

– Я могу угадать любую ноту с закрытыми глазами.

– Я знаю, как называется каждая сыгранная нота.

Как и когда Вы заметили, что обладаете абсолютным слухом?

– Классе в третьем (общ.), когда обнаружила, что узнаю ноты на фортепиано, не видя, что там нажали.

– Когда начал заниматься и начал слышать музыку нотами.

– Во 2 классе.

– Когда-то в детстве.

Как вы узнали, что такой слух называется абсолютным?

– Сначала это было мнение со стороны окружающих, а не своё мнение.

– Думаю, что мне об этом сказали. Потом я уже это понял сам.

– Когда меня принимали в музыкальную школу, то сказали, что у меня абсолютный слух.

– Сначала человек не знает, что такой слух не у всех. Я думала, что все люди слышат названия звуков.

Можете ли Вы дать определение абсолютного слуха?

– Это когда ты слышишь абсолютно все ноты, которые тебе играют, и ты можешь точь-в-точь как тебе сыграли, так же их спеть.

– Не спеть, а назвать.

– Способность дифференцировать звуки очень точно по высоте. Иногда даже по четверть-тонам.

– Абсолютный слух – это способность человека внутренним слухом определять высоту звука.

– Способность слышать музыку с названием звуков.

Как Вы относитесь к определению А.с. как «памяти на абсолютную высоту звуков»?

– Это неправильно, но не знаю, почему.
– Плохо, потому что, по-моему, у меня это не так.
– Скорее всего, это верно.
– Раньше оно мне нравилось.
– Память – сложное явление.

Воспринимаете ли Вы А.с. как некий особый вид способностей?

– Да.
– Я просто к нему привык. Может, для других это что-то особенное, а для меня это обычно.
– Вообще-то я чувствую себя не таким как все.
– Когда я пишу диктант за 2 проигрывания, на меня смотрят в классе как на больного.

Вы бы отнесли А.с. к врождённым или приобретённым качествам?

– Появляется, когда начинаешь заниматься музыкой.
– К приобретённым. Рождаются только с инстинктами.
– Человек, конечно, не может родиться сразу с абсолютным слухом. Для этого хотя бы названия нот надо знать.
– Не может быть, но такое ощущение, что он врождённый. Слишком прочно сидит.
– Нас учили, что способности приобретаются в деятельности.

Часто ли Вы встречаете людей с подобными характеристиками слуха?

– Не очень, но редко. В музыкальной школе чаще.
– Среди своих сверстников в музыкальном училище вообще не встречала «близких по духу».
– Дома – часто. В остальных местах – очень редко.
– Не много.
– У нас в классе двое или трое.
– Люди с абсолютным слухом как-то находят друг друга…

Насколько Вы считаете обязательным наличие А.с. для музыканта?

– Не обязательно. Можно и по аппликатуре, наверное, играть.
– Для скрипача обязателен. Вот, например, когда нужно попасть в позицию, заранее надо знать, как нота звучит. Тяжело на верха забираться, если нет слуха.
– Считаю необязательным. Обязательным я считаю наличие возле этого музыканта другого музыканта, с абсолютным слухом…
– Относительный такой же, как абсолютный. Просто он (относительный) развивается до уровня, скажем, 90 %. Также а.с., если его не развивать, может опуститься до уровня этого же качества и ниже.
– Скрипач без абсолютного слуха всё равно чуть-чуть хуже.

Сталкивались ли Вы с проблемой переживаний по поводу отсутствия А.с.?

– Чаще всего общалась с музыкантами, не имеющими а.с. Переживаний не слышала.
– Нет.

– Нет. В основном слышат все прилично. Бывает, конечно, что люди диктанты долго очень пишут или поют фальшиво.

– Сталкивалась только с доброй завистью.

– Может быть, люди это скрывают…

Помогает ли теоретическое мышление в исполнительской практике?

– Знанием теории я пользуюсь: аккордами, секвенциями.

– У меня нет практики. А вообще-то не очень.

– А что у нас есть вне теории?

Если да, то на каком именно этапе работы над музыкальным текстом Вы им пользуетесь?

– Это помогает при выучивании наизусть.

– Ни на каком.

– Когда надо наизусть учить.

– Когда выстраиваешь исполнительский план.

– При разборе произведения смотришь темп, определяешь стиль, жанр, характер, ритмические особенности, делишь по частям. Определяешь объём работы

Наличие А.с. помогает или мешает в исполнительской практике?

– А.с. помогает. Сейчас учу Концерт Прокофьева и благодарна богу за то, что у меня а.с. Без а.с. разучить этот концерт, кажется, нельзя. Мешал а.с. особенно в детстве. Не могла слышать расстроенное фортепиано. Каждый миллиметрик отклонения чувствовала. Было неудобно играть на перестроенной скрипке.

– Может мешать, если ненастроенное фортепиано. Тяжело пристраиваться, когда ниже «ля» или выше.

– Мне абсолютный слух никогда не мешает.

– Помогает.

– Помогает. Легче выучить сложные места. В теории музыки легче и вообще…

Помогает ли А.с. в занятиях теоретическими дисциплинами?

– По сравнению с тем, как чувствуют себя мои однокурсники на сольфеджио, я чувствую себя очень хорошо.

– В сольфеджио помогает заниматься.

– Конечно. Можно меньше думать.

– Я всё делаю в уме.

– Задачи по гармонии без фортепиано могу решать.

– Я в десять раз времени меньше трачу.

Считаете ли Вы, что А.с. заменяет знание теории?

– Нет.

– Это совершенно разные вещи. Потому что А.с. – это практика. Как она может заменять теорию?

– Иногда хватает одного слуха. Аккорды, конечно, надо знать…

– В исполнении или вообще?

– Когда исполняешь музыку, о теории уже думать нельзя. Это вспомогательное средство в работе. Думать, что красивейший аккорд - на самом деле какой-то секстаккорд или красивейшая тема - всего лишь гамма… Так можно всё уничтожить.

В какой последовательности происходит процесс определения Вами тональностей, ладов, наименования и состава интервалов, функций и строения аккордов?

– Сначала я опознаю ноты, а потом думаю, во что они складываются.

– По звукам. Бывает одновременно. Аккорды тоже по звукам.

– Не знаю как. Я всё слышу сразу. Просто так. Даже не скажу, что я точно знаю состав аккорда. Просто знаю и всё.

– Сначала звуки, конечно. Но быстренько. Не путаю приму, октаву и тритон. Кварту и квинту не путаю никогда.

– Нет последовательности. Я знаю, какая тональность, какой аккорд, интервал и т.д. Если аккорд не знаком, то называю звуки.

Если Вам предложат записать музыкальный отрывок, попытаетесь ли Вы записывать во время прослушивания или сначала прослушаете весь текст?

– Я строчу, но не всегда. Первые 2 проигрывания я заставляю себя слушать и не писать, это очень трудно, кстати, даётся. Но по ходу проигрывания могу и записать весь диктант. Называем: «стенографирую».

– Иногда пишу сразу. Ритм иногда не удаётся и размер записать.

– Всего лучше списать с нот. (шутка). Если учительница слишком наблюдательная, то стараюсь сначала запомнить. Если двухголосный, то сложнее сразу писать. Записываем просто точечками.

– Конечно, буду писать сразу. А то я не запомню ничего.

– (Думает долго). Рука записывает, а головой я слышу дальше. Если попросят не писать во время прослушивания, то будет труднее.

– Всю жизнь пишу во время проигрывания. У меня, кажется, память плохая.

Считаете ли Вы, что для своего слуха Вы получаете достаточное теоретическое образование (воспитание)?

– Мне всё легко и хорошо, но надо бы посложнее. Было бы интересно что–либо преодолевать.

– Я прихожу раз в четверть прямо на контрольную.

– Да мной на сольфеджио вообще не занимаются.

– На сольфеджио мы занимаемся тем, что мне не нужно.

– Я больше на гармонии получаю, там интересно.

– Я на сольфеджио делаю другие уроки.

Слышите ли вы названия звуков в их звучании?

– Да, конечно

– Разумеется

– Всегда

– Интересно, а что другие люди слышат, когда звучит музыка?

Миф о неточности терминов и точности определений

«Иметь абсолютный слух не значит иметь замечательный слух. Абсолютный слух указывает на особое качество музыкального слуха, а вовсе не на высокое развитие музыкального слуха вообще» - читаем мы у Б.М.Теплова (46). Это замечание не потеряло своей актуальности и весьма востребовано в практике. Причина этого кроется в наличии второго значения слов, употребляемых в качестве терминов.

Так, понятие «относительный» буквально означает: «устанавливаемый по сравнению с чем-нибудь другим, не безусловный». Относительный - по отношению к абсолютной величине. В то же время достаточно часто в понятие «относительный» вкладывается смысл «не точный», т.е. не имеющий эталонной и критериальной значимости.

«Ещё хуже» дело обстоит с понятием «абсолютный». Наряду с первым значением – «безусловный, ни от чего не зависящий, взятый вне сравнения с чем-то», имеется ещё второе значение, а именно: «совершенный, полный, точно определяющий».

Эти «вторые», но наиболее употребляемые в жизненном обиходе значения формируют неверное отношение к разновидностям слуха. Это заключается в распространении мнения о том, что абсолютный слух лучше и предпочтительнее относительного по многим параметрам. В результате констатировать факт наличия того или иного качества слуха и тем и другим представителям становится сложно. Только убедившись в достаточной компетенции спрашивающего, они рискуют дать оценку своему слуху. Так, некоторые из профессиональных музыкантов признаются в том, что сталкивались с ситуацией, когда сообщение о наличии абсолютного слуха воспринималось собеседниками как хвастовство. Многие предпочитают умалчивать о своей слуховой особенности, чтобы не вызывать нежелательной реакции, какой являются: чрезмерное восхищение, восприятие явления как «чуда», приписывание слуху характера сверхвозможности, просьбы демонстрировать своё «исключительное умение». Игру «угадай ноту» снисходительно терпят 60% опрошенных детей, обладающих абсолютным слухом, остальные воспринимают её «как издевательство»: «Представьте себе, что у вас, не в кабинете у глазного врача, а в обычной жизни всё время спрашивают: а это какая буква, а это?»

Немало страдают и дети с относительным слухом. Назвать свой слух относительным для многих равнозначно тому, чтобы сообщить: у меня недостаточно хороший слух и сформировать соответствующее отношение к себе. Кроме того, что в любых операциях по определению высоты звука они действительно отстают от своих сверстников, наделённых абсолютным слышанием, характеристика их слуха как якобы неточного непременно воздействует на оценочное восприятие.

О двойственности семантики слова «абсолютный» пишет Е.В.Назайкинский (33, с. 87): первое значение - безотносительный, безусловный - в работах

исследователей характеризовало «феномен узнавания и запоминания тона вне его отношений к другим звукам, но в связях с нотным обозначением и названием». При этом термин «абсолютный слух» относился «не к слуху в целом, а лишь к прочной фиксации в памяти тона как высотно-красочной индивидуальности». Однако в быту, в среде непрофессионалов, - отмечает Е.В.Назайкинский, - распространилось второе значение - высший по качеству, ибо «для понимания первого, подлинного смысла необходимы хотя бы элементарные музыкально-теоретические представления». Именно по этому, по мнению Е.В.Назайкинского, культ слова «абсолютный» захватывает по преимуществу сферу немузыкантов.

Здесь уместно сделать вывод о том, что между описанием феномена, формирующим правильное понятие термина, и научным определением существует некоторая разница. Так, в исследовании П.Н.Бережанского содержится и то, и другое. С одной стороны, «абсолютным слухом называют способность узнавать и определять, используя названия нот, отдельные звуки, не сравнивая их с другими, известными» (5, с.4), с другой – «абсолютный слух— это интериоризованная способность восприятия моноладотональных ступеневых качеств отдельных звуков, проявляющаяся в короткой длительности реакции и безотносительном характере их узнавания и поддерживаемая в обычных условиях музыкальной деятельности» (5, с.78).

Таким образом, культ слова «абсолютный» базируется также на распространении большого количества толкований. Чтобы этого не происходило, необходимо разобраться в «абсолютных» отличиях этого вида слуха. Так, под абсолютным слухом следует понимать такое качество звуковысотного слуха, которое характеризуется признаками: короткое время реакции узнавания звуков, непосредственный и безотносительный характер их узнавания, сохраняемость этих признаков в обычной музыкальной деятельности (5, с.77). Сложность этого явления для непрофессионалов повлекла за собой неоднозначность восприятия и терминов.

Тем не менее исторически сформировавшиеся термины, проросшие через всю глубину музыкальной науки, мы изменить не можем, но совершенно безотлагательно должны признать, ***что миф о неточности терминов основывается на нашей некомпетентности!*** Абсолютный или относительный слух есть лишь **признаки индивидуальности**, которых может быть выявлена при перечислении музыкально-профессиональных умений «не одна пара»...

Вернёмся к теме разнообразия определений, стоящих на пути к компетентной оценке нашего музыкального слуха. Прежде всего, как нам кажется, необходимо помнить, что в каждом определении выражается конкретная позиция исследователя. Исходя из этого, не всегда целесообразно считать наиболее точной какую-то одну формулировку. Второй важный момент состоит в том, что из нескольких вариантов мы порой выбираем тот, который более совпадает с нашими представлениями и кажется нам наиболее точным, но с научной точки зрения оказывается достаточно уязвимым.

Так, в процессе анкетирования испытуемым было предложено выбрать

наиболее точное, по их мнению, определение абсолютного слуха. Многие участники эксперимента, имеющие абсолютный слух, выбрали самое лаконичное: абсолютный слух – это память на абсолютную высоту звуков. Этот факт указывает на то, что испытуемые опирались в первую очередь на свои ощущения. Подтверждение этому мы находим у Б.М.Теплова: «Абсолютный слух - это прежде всего вопрос ощущения», - писал он (46, с. 148,149).

Глубоко исследовавший сущность абсолютного слуха П.Н.Бережанский считает, что понимание абсолютного слуха как функции памяти в известном смысле верно и допустимо, ибо абсолютный слух проявляется в процессах памяти: в узнавании и воспроизведении звуков. Вместе с тем он считает, что такое определение отражает лишь внешнее проявление абсолютного слуха, но не вскрывает его сущности.

В действительности существует различие не в памяти, а в восприятии отдельных звуков при абсолютном и относительном слухе. Характерно, что музыканты с относительным слухом более охотно выбирают такие характеристики абсолютного слуха, в которых косвенно содержится его сравнение с относительным. Например: «Своеобразной музыкальной способностью является так называемый абсолютный слух, выражающийся в том, что лицо, обладающее этой способностью, может узнавать высоту отдельных звуков, *не прибегая к сравнению их с другими звуками, высота которых известна*». (Теплов) Или: «Под абсолютным слухом разумеют способность точно определять и воспроизводить высоту данного звука *безотносительно* к другим звукам, высота которых известна» (38, с.212). А также: «Под абсолютным слухом подразумевается способность определять высоту услышанного звука или аккорда, а также воспроизводить голосом заданный по высоте звук, *не сопоставляя его с другими, ранее известными*, не «отмеривая» от них» (39, с. 51). И ещё: «абсолютный слух—это способность узнавать, а нередко также и воспроизводить звук любой определенной высоты *без соотнесения* его с камертоном или каким-либо другим заранее известным звуком» (33, с.82).

На наш взгляд, без сравнения относительного и абсолютного слышания вряд ли возможно наиболее ясно охарактеризовать отличительные стороны каждого вида слуха: «Без абсолютного слуха узнавание осуществляется путем отношения, сравнения узнаваемого звука с эталоном (верхний или нижний звук собственного голоса, предыдущий или последующий звуки) и включает пение и осмысление пропетого. У обладателей абсолютного слуха механизм узнавания не базируется на чувстве интервалов, а процесс узнавания не включает пропевания и осознания его результатов» 5, с.66). Иначе говоря, ***без сравнительной характеристики двух видов слуха сформировать верное понятие абсолютного слуха невозможно, поскольку сущностью абсолютного слуха является само его отличие от относительного.*** Отличие проявляется не в процессе различения высоты звуков, а в методе их узнавания, т.е. определения названия конкретно взятого звука. При этом важно концентрировать внимание на том, что одна категория лиц определяет название звука **относительно** предыдущего, уже известного, звука, а другая

категория определяет название **безотносительно,** непосредственно в момент его звучания, т.к. «знает» **абсолютную** высоту, соответствующую названию каждого звука. Из этого логически следует, что термины «абсолютный» и «относительный» наилучшим образом отражают основную сущность двух видов восприятия музыкального звука.

Однако всё же стоит сделать одно существенное уточнение. Акустические исследования, осуществлённые Н.А.Гарбузовым, привели его к разработке концепции *зонной природы музыкального слуха*. Открытие Н.А. Гарбузова состоит в том, что «абсолютным слухом определяются не тоны, а зоны, и... ширина этих зон значительна даже у лиц с наиболее точным абсолютным слухом» (13). Исходя из этого, Н.А.Гарбузов определяет абсолютный слух как «способность называть зону, к которой относится воспроизведенный звук, и воспроизводить посредством звукового генератора один из звуков называемой зоны, основываясь только на представлении этого звука» (31, с.104).

Определяя *зону* как звуковысотную область, в рамках которой звук сохраняет свою индивидуальность и название, Гарбузов делает вывод о том, что зонный строй заключает в себе бесчисленное множество интонационных вариантов, а каждое исполнение музыкального произведения в зонном строе представляет собой неповторимый интонационный вариант данного исполнения (13).

Исходя из понимания зонной природы звуковысотного слуха, М.С. Старчеус считает применение прилагательного «абсолютный» к оценке высоты звука достаточно условным, т.к. «даже в структуре спектра интервалы не имеют точной настройки, не говоря уже о реальных строях музыкального интонирования» (43, с. 190). В данном случае имеется в виду практический строй, который является зонным строем, характерным для «живого» исполнения, основой которого является теоретическая схема 12-звуковой темперации. Таким образом, «явление, при котором исполнитель, не нарушая в принципе интонационной целостности произведения, индивидуализирует музыкальные интервалы в соответствии со своими творческими запросами и эмоциональным состоянием» (31, с.152) побуждает прийти к пониманию абсолютной высоты как звуковысотной зоны. В пользу этого говорит также история музыкального строя 35, с. 224), свидетельствующая о том, что начиная с 1495 г. (дата построения органа в Хальберштадте) настройка звука «ля», взятого за эталон, менялась от 505 колебаний в секунду до 374 в 17 веке и от 419 до 453 гц в 18 – 19 веках. В настоящее время тенденцию к повышению настройки духовых инструментов до 443 – 444 гц можно считать устойчивой.

Именно поэтому, определяя абсолютный слух как «способность узнавать и воспроизводить высоту отдельных звуков без соотнесения их с другими звуками, т. е. без сравнения с каким бы то ни было «эталоном» высоты», М.С. Старчеус избегает употреблять в отношении «высоты» звука прилагательного «абсолютная». Не менее корректным можно считать определение абсолютного слуха как «способность узнавать и воспроизводить». Дело в том, что процесс определения названия слышимого звука имеет достаточно сложный характер. Так память, по С.Л.Рубинштейну (38, с.257), включает ряд процессов: прежде

всего это запечатление (запоминание) и последующее ***узнавание*** или *воспроизведение*. Восприятие также является целой системой, называемой современной психологией перцептивной (26, с.201). Являясь очень сложным процессом, восприятие включает в себя ощущение, мышление, память, узнавание. Здесь можно идти вглубь рассмотрения скорости узнавания знакомых и незнакомых предметов и т.д. Таким образом, ограничивая себя проблемой абсолютного слуха, можно сделать вывод о том, что чем менее категорично будет выстроено определение механизма узнавания высоты отдельных звуков, тем более глубоким будет понимание нами сложности этого единого процесса.

Характеризуя абсолютный слух как «способ восприятия» или «долговременную память» или как «тонкость слуха», мы поневоле ограничиваем понимание этого явления. Гораздо более ёмким является, на наш взгляд, такое действие, как «узнавание» звука или «определение» звука. При характеристике абсолютного слуха оно применяется практически всеми исследователями (46, 32, 5, 38, 39, 20, 27, 14). Так А.Л.Готсдинер даёт следующее определение: «Абсолютным музыкальным слухом принято называть способность узнавать и воспроизводить высоту заданного звука без опоры на реально звучащий или воспринимавшийся непосредственно перед заданием» (14, с. 48–52). Ранее об этом писал В.И.Кауфман: «Под «абсолютным слухом» разумеется способность узнавать высоту услышанного либо названного звука» (19). На действие узнавания указывала Е. Мальцева в работе «Абсолютный слух и методы его развития»(40): «В явлении абсолютного слуха наблюдаются две характерные способности: 1) узнавание данного звука и называние его и 2) воспроизведение только что названного звука».

Однако действие узнавания характерно и для относительного слуха. Поэтому крайне важной при формулировке определения абсолютного слуха является «вторая часть»: без соотнесения их с другими звуками, т. е. без сравнения с каким бы то ни было «эталоном» высоты. Именно в этом состоит отличие от относительного определения звуков.

Общие выводы. Исходя из проведённого сравнения текстов, можно сделать вывод о том, что наиболее подходящими с ***методической точки зрения*** являются определения, характеризующие абсолютный слух как ***способность безотносительного узнавания звуков***. Данная характеристика не является ни положительной, ни отрицательной. «Плюсы» и «минусы» данной способности проявляются в деятельности.

При определении одного из видов музыкального слуха не обойтись без их сравнения, т.к. особенность одного заключается в отсутствии этой особенности у другого. Так, например, определение относительного слуха формулируется Готсдинером: «В отличие от абсолютного слуха **относительным** музыкальным слухом мы будем называть способность определять высоту звуков по отношению к известному или реально звучащему» 14, с. 48).

Сравнение двух видов слуха должно быть не оценочным (хуже – лучше), а качественным, ещё точнее – отличительным, т.е. определяющим, чем один вид слуха отличается от другого. В этом смысле показательна позиция

К.Мартинсена: «***Существует два коренным образом различающихся типа одаренности***. Одни музыканты умеют сразу определить высоту любого из применяемых на практике звуков, умеют его представить себе и хотеть его, другие — и таких, пожалуй, большинство — могут сделать это, только получив предварительно какой-нибудь исходный или сравнительный звук определенной высоты» (28, с.29).

Два вида одарённости

«Одаренные дети — очень ценная, но и весьма хрупкая часть нашего общества. Вопреки распространенному убеждению, что одаренность сама может пробить себе дорогу, научные исследования показывают обратную картину. Одаренные дети в своем развитии подвержены особому риску. Одним из источников этого риска являются трудности контактов со сверстниками, свойственные в особенности исключительно одаренным детям». (37, с. 5).

«Есть такая неприятная вещь, она называется «работа в группе». Когда мы работаем в группе, мы толком ничего не успеваем». Это слова одной студентки. На наш взгляд, к ним стоит очень внимательно прислушаться. Почему «работа в группе» оказывается неэффективной? Прежде всего, очевидно, потому, что в ней работают разные люди с разными темпами освоения материала, с разным уровнем подготовки, с разными способами восприятия информации, с разной направленностью интересов.

В то же время коллективная деятельность, как и общение в коллективе, обладают колоссальным фактором мотивации. «По своему воздействию на членов группы среда является подлинно образовательной в той мере, в какой отдельные люди включены в общую деятельность» - пишет Джон Дьюи (18). В пользу коллективного обучения говорит также специфика музыкальной коммуникации: коллективное слушание, коллективное музицирование, т.е. любое музыкальное событие объединяет так или иначе большое количество людей.

Коллективное обучение приносит пользу только в том случае, если выполняется требование индивидуализирования воспитательных приёмов (11, с.296). Исходя из этого, рассмотрим проблемы совместного обучения детей с абсолютным и относительным слухом.

М.С.Старчеус, проанализировав наиболее характерные различия в слуховой деятельности между обладателями абсолютного слуха и лицами с относительным слухом, делает вывод о том, что они заключаются в особенностях организации слуховых процессов и слуховой памяти (43, с. 191). Так основные отличия состоят в способе определения высоты звука, в связи узнавания высоты звука с тембровыми особенностями звучания, условиях и основе формирования слуха, характере узнавания тональностей, в оценке и запоминании высоты, в процессах памяти и в скорости определения высоты.

Рассмотрим последнее как самое «бросающееся в глаза» при наблюдении за действиями музыкантов с разными слуховыми характеристиками. При решении любой задачи, связанной так или иначе с определением высоты звуков (музыкальный диктант, запись аккордовой последовательности, транспонирование, определение интервалов, построение аккордов от отдельного звука вниз и вверх и т.п.), абсолютники намного опережают по времени выполнения коллег по своей группе. Все абсолютно слышащие дети объясняют этот факт так: «Я слышу музыку с названием звуков». Получается, что на определение высоты звуков они не тратят времени вообще! Во всяком

случае, они этого не ощущают. К описанию этого феномена мы ещё вернёмся, сейчас же просто констатируем факт: на определение звука у абсолютников не тратится ощутимого времени, его проходит ровно столько, сколько необходимо на атаку звука играющему. Неслучайно поэтому то, что из определений абсолютного слуха наиболее часто абсолютники выбирают формулировку «абсолютный слух – это память на абсолютную высоту звуков». Он просто помнят высоту звуков и узнают их. Проверить, как это происходит в сознании человека, довольно сложно. Не менее сложно человеку с «обыкновенным» слухом представить, как именно слышит «абсолютное ухо», что при этом представляет и ощущает. В то же время, по результатам опроса детей с абсолютным слухом можно сделать вывод о том, что они часто сталкивались с ситуацией внутреннего конфликта именно в ситуациях, требующих определения высоты звуков. Наиболее распространенным впечатлением детства является: «Я не понимал, о чём они (дети с относительным слухом) думают, когда определяют интервал или аккорд». Не менее повторяющейся фразой стала: «мой партнёр по ансамблю не может найти, где я играю, потому что он не знает, какие я играю в данный момент звуки!» Осознание степени своей непохожести на большинство происходит у «абсолютника» не всегда безболезненно, т.к. связано с взаимоотношениями с окружающими. На вопрос, что вы делаете на занятиях по сольфеджио, самым распространённым ответом стал: жду, когда остальные закончат задание.

Все эти ситуации, обозначенные нами коротко, заставляют прийти к выводу о том, что проблема взаимоотношений двух категорий музыкантов (различающихся по слуховому восприятию музыки), всё же существует.

П.Н.Бережанский объясняет различие в длительности реакции узнавания звуков различием механизма и самого процесса узнавания (5, с. 66): без абсолютного слуха узнавание осуществляется путем сравнения узнаваемого звука с эталоном и включает пение и осмысление пропетого; у обладателей абсолютного слуха механизм узнавания не базируется на чувстве интервалов, а процесс узнавания не включает пропевания и осознания его результатов. «Звуки узнаются ***самоочевидно***, их названия всплывают в сознании без специальных усилий и без операций сравнения и умозаключения» (5, с. 66).

Возьмем в качестве второго показателя метод выполнения, последовательность действий при выполнении какой-либо слуховой задачи. Она такова: слышу звуки, затем рассуждаю, какому типу структуры они принадлежат. Это подтверждает Е.В.Назайкинский: «Достаточно показательно в данном отношении поведение учащихся- «абсолютников» на занятиях по сольфеджио. Весьма часто они определяют отношения аккордов, функциональную их сторону не непосредственно на слух, а с помощью логических операций. Вот типичный ход его рассуждений: сначала были звуки до — ми — соль — си-бемоль, а потом ре — фа — ля; первый аккорд по структуре является доминантсептаккордом; поскольку его басовый тон перешел в звук ре, постольку получилось, по-видимому, эллиптическое «разрешение» в трезвучие шестой ступени; значит это — прерванный кадансовый оборот» (33, с. 83). Интересно, что такая длинная логическая

цепочка может быть не свойственна людям с относительным слухом, что иногда приводит к тому, что в определении, скажем, аккордовых последовательностей они опережают абсолютников в скорости. «Для учащегося, обладающего относительным слухом, данная последовательность слышна непосредственно и не заслоняется осознанием абсолютных высотных значений отдельных тонов. Он слышит не какие тут конкретно звуки, но переход доминантсептаккорда в VI ступень по характеру их тоновых отношений» (33, с. 83).

Снижение скорости в записи аккордовых последовательностей в сравнении с написанием диктанта связано с тем, что обладателям абсолютного слуха нередко подписать аккорды гораздо сложнее, чем их записать нотами. В исполнительской практике важнее услышать и сыграть, чем определить и понять, поэтому данная особенность никак не сказывается на процессе исполнения.

Далее рассмотрим процесс запоминания текста. Абсолютники, как правило, обладают слабой непроизвольной памятью, т.е. вне осознанного отношения звуковые последовательности не запоминаются. Это происходит потому, что процесса определения звука как такового не происходит, вернее, он происходит почти моментально и не осознается. Только решая специальную задачу запоминания, т.е. при включении сознания, абсолютники выучивают отрывки текста на память. Если даже текст запоминается, скажем, благодаря каким-то другим причинам, например, благодаря проигрыванию на инструменте, что само по себе уже способствует осознанию, то эффект оказывается недолгим, такое запоминание ненадёжно. Вывод: у многих абсолютников в связи с лёгкостью освоения звуковысотной стороны текста могут возникать проблемы с памятью в отличие от лиц с относительным слухом, у которых процесс восприятия высоты более осознаваем.

Проанализируем далее такое действие, как подбор мелодии на инструменте. Обладатели относительного слуха в большей мере действительно осуществляют эту задачу путём подбора, т.е. выбирают на слух подходящую ноту. Подбор происходит успешнее, если перед исполнением у испытуемого есть время проанализировать интервальные особенности мелодии. В этом случае исполнение может быть безошибочным. У лиц с абсолютным слухом проверка избранного звука осуществляется всегда внутренним слухом, поэтому создаётся впечатление, что они не подбирают, а сразу исполняют отрывок.

Подобная ситуация происходит и при транспонировании текста. При перенесении в другую тональность момент пробы звука относительным слухом проверяется «вслух», а абсолютным слухом – «про себя». Однако здесь у абсолютников не всё так благополучно. При транспорте очень важно использование интервального мышления. Оно необходимо для перенесения всех звуков мелодии на определённый интервал выше или ниже. Эту операцию довольно легко делают учащиеся с развитым относительным слухом. Некоторые «абсолютисты», напротив, могут делать много ошибок или вовсе затрудняются транспонировать, если нет необходимой тренировки в этом виде деятельности. Дело в том, что часто они слышат мелодию только в оригинальной тональности и не могут перестроиться на другую. Практически

известная мелодия прочно ассоциируется у них только с этой тональностью и при любом перемещении теряет свою индивидуальность, т.е. звуки просто теряют необходимую последовательность.

Большую помощь оказывает абсолютный слух в такой деятельности как ансамбль или аккомпанемент, в ситуации, когда совершенно необходимо следить по нотам за ходом исполнения другого голоса. Даже имея перед глазами текст, учащийся с относительным слухом может «потерять» партнёра, т. к. в полной мере не улавливает, какая именно нота прозвучала последней. Чаще всего слежение происходит ритмически или по количеству прозвучавших нот. Хорошо зрительно улавливается и звуковысотное направление, являясь хорошим зрительным ориентиром. Для учащихся с абсолютным слухом момент слежения за исполняемой музыкой трудностей не представляет, т.к. они в каждой написанной ноте слышат высоту, а значит, и название, а следовательно, и расположение на нотной строке и следят за текстом так же, как если бы читали книгу.

Что касается восприятия тембровых характеристик звука, то здесь, на наш взгляд, существует некоторое равенство возможностей. И те, и другие легче различают высоту звуков, если исполнение производится на инструментах с более знакомым и распространённым тембром, особенно это касается тембра собственного инструмента. Так, скрипачи с относительным слухом при узнавании звуков, сыгранных на скрипке часто приближаются к абсолютникам по скорости реакции.

Обобщив сказанное, попробуем определить ***преимущества абсолютного слуха***, проявляющиеся в тех или иных видах музыкальной деятельности. По мнению большинства исследователей, абсолютный слух существенно облегчает все виды деятельности, где высота звука выступает в самостоятельном качестве и имеет определяющее значение. Так, по мнению С.И.Савшинского, абсолютный слух облегчает анализ слухового восприятия: «Имея такой слух, легче определять строение аккордов, модуляционные изменения в воспринимаемой музыке, легче следить за голосоведением, писать диктант, педагогу удобнее, не глядя в ноты, называть по слуху допускаемые учеником ошибки» (39, с. 52). А.Л.Готсдинер считает, что абсолютный слух помогает дирижеру и хормейстеру следить за верностью текста не глядя в партитуру: «Такое ясное и осмысленное восприятие высоты создает уверенность и творческую свободу в деятельности дирижера и руководителя хора» (14, с.48). Об эффективном использовании преимуществ абсолютного слуха в дирижерской работе говорит также Е.В.Назайкинский (33, с. 87). М.С.Старчеус отмечает, что абсолютный слух способствует более тонкому восприятию высотных различий, более точному контролю строя, высотных отношений при воспроизведении музыки (особенно внеладовой, внетональной), что очень важно для дирижеров, композиторов, исполнителей на инструментах с нефиксированным строем. М.С.Старчеус считает также, что у обладателей абсолютного слуха больше объем запоминаемой музыки, кроме того, наличие абсолютного слуха «создает принципиально иную основу для развития музыкального слуха в целом» 943, с. 207).

Однако, по общему мнению, наличия абсолютного слуха недостаточно для подлинного восприятия и воспроизведения музыки. «Только в сочетании с относительным абсолютный слух обеспечивает высокое развитие музыкально-аналитической способности, требующей к тому же и достаточных теоретических знаний, и развитого музыкально-теоретического мышления», - отмечает П.Н.Бережанский (5, с.75). Е.В.Назайкинский предупреждает о том, что на начальных этапах развития музыкальности абсолютный слух может выступать как «достаточно серьезное препятствие, требующее преодоления» (33, с.87), и оценка значимости абсолютного слуха, как считает М.С.Старчеус, зависит от характера конкретных слуховых задач, которые приходится решать музыканту в конкретных условиях (43, с. 208). Успешность решения музыкальных задач во многом зависит от тренировки абсолютного слуха: «упражнение развивает эту способность до возможности мысленного представления сложнейших по фактуре произведений», - пишет С.И.Савшинский (39, с. 51).

Наиболее распространённым заблуждением является представление о том, что абсолютный слух гарантирует чистоту интонации при исполнении на инструментах с нефиксированным строем. Процесс исполнительского интонирования очень сложен и представляет большую и глубокую тему 935, с. 208). Безусловно, момент выразительного интонирования, где требуется тонкое слуховое ощущение обострения тяготений, свободное оперирование микроинтонациями, доступен людям с очень развитым как относительным, так и абсолютным слухом. Но из этого не следует, что точная интонация зависит только от слуховых характеристик. Навык чистого интонирования вырабатывается путём сложного и длительного развития слухо-двигательных связей, в котором музыканты с различными слуховыми особенностями находятся практически в равных условиях. Абсолютный слух же не только не гарантирует точной интонации (46, с.99), но иногда и ухудшает её качество.

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что абсолютный слух, действительно оказывается ***способностью, облегчающей музыкальную деятельность***. Вместе с тем он является лишь ***дополнительной*** способностью, «которую музыканту приходится держать под контролем**,** чтобы иметь возможность пользоваться его преимуществами и притормаживать его нежелательные, вредные проявления», «некоторой добавкой к основному музыкальному дару — способности оценивать интонационно-интервальное строение музыкальной ткани, узнавать и переживать отношения высот — то есть к относительному слуху» (33, с. 87). Именно поэтому и К.В.Тарасова относит абсолютный слух к частным музыкальным способностям (44).

Что дают нам эти выводы при решении изначально поставленного вопроса о совместном обучении детей с абсолютным и относительным слухом? Во-первых, они подчёркивают необходимость ***индивидуализации методов*** внутри коллективного обучения, т.к., говоря словами Б.М.Теплова, «лица с абсолютным слухом действительно слышат музыкальную высоту иначе, чем лица, не имеющие абсолютного слуха, они слышат ее в изолированных звуках, тогда как последние слышат ее только в звуковысотном движении, в переходе от одного

звука к другому» (46, с. 149-150). Во-вторых, приведённые выше мнения исследователей предостерегают от отношения к абсолютному слуху как первостепенному качеству, в-третьих, обращают наше внимание на то, что ни абсолютный, ни относительный слух «сами по себе не являются достаточными для успешной профессиональной музыкальной деятельности» (5, с. 76).

Основным выводом можно считать утверждение, которое вытекает из всего сделанного нами реферативного обзора имеющейся литературы и которое заключается в том, что видовое различие слуховой одаренности нельзя считать различием в степени музыкальной одаренности вообще. Особенности дарования музыкантов наиболее ярко проявляются в интерпретации произведений (7, с. 199), требующей наличия целого комплекса способностей не только музыкальных, но и интеллектуальных, творческих, художественных. Говоря словами Б.М.Теплова, «личность крупного музыканта не исчерпывается «музыкальными» в собственном смысле слова свойствами» (7, с. 200). Принимая во внимание то, что музыкальная деятельность является не только слуховой, но и художественной, творческой деятельностью, во всём богатстве и необъятности этого понятия, совершенно необходимо присоединиться к мнению А.С.Шведерского, которое заключается в следующем: «если специальные способности не будут развиваться под тотальным воздействием интенсивно развивающихся общих способностей, они выродятся в безжизненную, обескровленную технику» (48, с. 397).

Итак, сталкиваясь в музыкальном общении с людьми, имеющими различные виды слуховой одарённости, мы должны их воспринимать как имеющих равные возможности для достижения больших творческих высот в области музыки. С этим, безусловно, трудно согласиться, учитывая наглядную очевидность абсолютного слуха и скрытые достоинства относительного. Опасаясь того, что мнение автора покажется читателю неавторитетным, обратимся ещё раз к цитате: «В сущности, музыканты движутся к одной цели, но **от разных стартовых черт**, разными путями и на разной основе» - М.С.Старчеус (43, с. 209).

«Гениальность — в природе детства» (29)

Наличие абсолютного слуха, безусловно, необходимо считать признаком музыкальной одарённости. В пользу этого тезиса говорит как его малая распространённость, уже рассматриваемая нами в предыдущих главах, так и многочисленные примеры того, что абсолютный слух значительно облегчает музыкальное обучение и раскрывает большие перспективы развития.

Однако яркая мысль, вынесенная нами в заголовок данной главы, свидетельствует не о том, что мы хотим придать абсолютному слуху ореол гениальности. Она призвана привлечь внимание к вопросу о решающем значении детских лет в становлении интеллектуальных и музыкальных способностей (36, с. 74, 305).

«Чаще всего между четырьмя - шестью годами, - пишет Б.Асафьев, - в детстве у будущих творчески сильных музыкантов начинает проявляться особая активизация слуха в бессознательном пока *вылавливании* из всего слышимого полезных для музыкальной памяти «ингредиентов» (2, с. 290). Этот период, названный Асафьевым «эпохой первоначального слухового накопления», является залогом формирования в будущем «драгоценнейшей способности слышать творчески».

Обстоятельство, заключающееся в том, что процесс формирования абсолютного слуха проходит только в детском возрасте, легко, без специального обучения и скрытно от наблюдения (5, с. 54) с психологической точки зрения вполне объясним. По теории Н.С.Лейтеса, специфика детства заключается в том, что развитие психики идет в таком темпе, с такой интенсивностью, какие будут уже недоступны в последующие годы. При этом всем детям, в благополучных жизненных обстоятельствах, свойственны активный интерес к окружающему, чуткость к впечатлениям, доставляемым органами чувств.

Такая особенность детства обусловлена созреванием мозга. С возрастом происходят качественные изменения психических свойств: например, ослабляется образная впечатлительность, но возрастает роль словесных понятий. Особенно важно для понимания причин возникновения в этот период особых способностей (какой, например, является абсолютный слух) то, что «в отдельные периоды детства возникают повышенные, иногда чрезвычайные возможности развития психики в тех или иных направлениях, а затем такие возможности постепенно или резко ослабевают». Это, по мнению Н.С.Лейтеса, заслуживает самого пристального внимания.

Особые возможности детства заключаются в возрастной чувствительности, которая может иметь разную направленность. Изменение направленности возрастной чувствительности и, соответственно, активности ребенка, приводит к смене т.н. сензитивных периодов. Это такие периоды, когда ребенок «становится особенно восприимчивым к некоторым воздействиям и более чутким к отдельным сторонам действительности». Вследствие этого возникают внутренние условия, благоприятствующие развитию определенных

сторон психики. Самым реальным примером является период овладения детьми речью, когда ребенку свойственна особая чуткость к языку. Эта особая расположенность к языку, выполнив свою жизненную функцию, после овладения речью заметно ослабевает.

Этот пример указывает на то, что аналогично может решаться и судьба абсолютного слуха. В определённый период, как выяснилось, примерно от 4 до 6 лет, ребёнок начинает активно интересоваться своими слуховыми ощущениями. Тем более что он уже получил опыт с дифференциацией речевых звуков. Быть может, параллельно идёт уже знакомство с буквенным обозначением этих звуков. И здесь оказывается кстати музыкальный инструмент, удовлетворяющий возрастающее любопытство ребёнка. Он знакомится с конкретным звучанием и, с помощью взрослых, нотным значением звуков и запоминает их. Печально, но для детей, не получивших такого своевременного опыта возможность приобрести способность к звуковысотной дифференциации утрачивается, ибо «каждый последующий детский возраст отличает своя, не свойственная ни предыдущим, ни последующим возрастам» 922, с. 56-59) направленность чувствительности. За этим следует овладение или не-овладение той или иной способностью, в нашем случае – абсолютным слухом. Таким образом, особенности формирования абсолютного слуха могут подтверждать тезис Н.С.Лейтеса о том, что «свойства возраста в годы детства (в отличие от зрелости) являются одновременно и предпосылками формирования способностей».

Тот факт, что абсолютный слух обнаруживается только в определённый период детского возраста, накладывает на нас ответственность в организации этого периода, обеспечении его теми условиями, в которых формируется эта особая способность. **Первое** из них – это своевременное начало приобщения к музыке через знакомство не только с возможностью музыкального самовыражения (пение, танец), но и самими музыкальными инструментами. Так исследователями абсолютного слуха в качестве обязательного условия отмечается наличие музыкального инструмента с фиксированной высотой звуков и возможность ребёнка подбирать на нём по слуху (33, 5). В большинстве случаев эту роль выполняет фортепиано. Крайне важно также учесть, что темперированный строй фортепиано великолепно и наглядно даёт эталоны двенадцатизвуковой системы, но не формирует в должной мере тонкого зонного слуха. Именно поэтому в плане «разумной помощи редкому слуху» «для некоторых периодов в эволюции интонационного чутья скрипка полезнее рояля» (2, с. 291).

Идеальную картину инструментального «окружения» досуга ребёнка Б.Асафьев рисует так: «Игра на фортепиано как инструменте, дающем полную картину музыкальной фактуры, не может не увлечь настоящий музыкальный талант: игра на скрипке дополнит элементы, недостающие и фортепиано, она удовлетворит ученика в потребности к певучести и верной интонации нетемперированного строя, которая должна сопровождать настоящие, природные музыкальные способности» (2, с. 320).

Вторым условием является общение с человеком, которому суждено стать первым музыкальным учителем ребёнка. Вариантов здесь может быть много: от компетентных в музыке родителей или близких родственников, старших детей до учителей музыки, по существу способного претендовать на роль ментора (советчика, руководителя, наставника юношества). Проблема менторства (37, с. 65) в настоящее время ставится серьёзно в психологии детской одарённости, т.к. имеется много ярких примеров, когда в роли ментора выступали выдающиеся педагоги.

Первый учитель, кем бы он ни был, должен умело и ненавязчиво руководить музыкальным развитием ребёнка: «*Одного намека со стороны его учителя музыки,* т. е. фортепианной игры, уже достаточно, чтобы привести в полный порядок в голове его знания элементарной теории, почерпнутые им бессознательно из простых упражнений над разучиванием пьес и этюдов и из чтения нот. А *знание сольфеджио приходит само собою*, ибо от природы он уже снабжен способностью различать интервалы и аккорды и петь мелодию ритмично и будет *стремиться инстинктивно к самовоспитанию себя в этом отношении.* <…> Несколько упражнений, сделанных шутя с учителем музыки, поставят его правильно в этом отношении и *докажут учителю, что более упражнения не требуется*» (2, с. 320).

Необходимо отметить и **третье** важное условие. Оно заключается в качестве строя инструмента, на котором играет ребёнок. Эту проблему остро ставит Е.Назайкинский, называя её «одной из тяжелейших коллизий слухового развития» и «несомненно весьма типичной для людей с абсолютным слухом». Речь идёт о воспитании слуха ребёнка с помощью расстроенного фортепиано. Слуховая дезинформация, которая может утвердиться в сознании ребёнка очень прочно, позднее приводит к конфликту с самим собой, когда происходит «**разлад между *зримым и слышимым»*** (33, с. 87)***.***

Такое убийственное, в буквальном смысле слова, отношение к слуху ребёнка иначе, как преступным, назвать сложно, т.к., не поддерживая строй инструмента в порядке, мы, по существу, собственноручно разрушаем формирование ценнейшей слуховой способности. Но, быть может, положение дел «слегка преувеличено»? Предложим доказательства: большинство переживших такие ситуации подтверждают, что ощущения, возникающие при игре на расстроенном фортепиано совпадают с описанным у Б. Асафьева: «когда в своей аккомпаниаторской практике или музицируя у знакомых я попадал на инструмент тоном или полутоном ниже нормального строя, я совсем терялся. Больше того: дрожь в руках, холод в спине — вот, что я чувствовал. Играть я не мог. Никакие методы транспортировки тут не помогали» (33, с.87).

Быть может, когда-нибудь это будет неактуальным, но в настоящее время в массовом образовании такому испытанию подвергается практически каждый ребёнок, имеющий абсолютный слух!

Уже сформировавшийся слух, к счастью, обладает чрезвычайной стойкостью к подобному воздействию. Прочность его позиций в ряду навыков восприятия удивительна! Тем яснее становятся мучения, с которыми сталкиваются люди, имеющие абсолютный слух.

Итак, вернёмся к ситуации, когда абсолютный слух, благодаря благоприятным условиям, сформировался и начинает принимать активное участие в дальнейшей жизни ребёнка. «Поскольку воля слуховой сферы овладела ребенком, она стала управлять не только его музыкальными занятиями, но и его жизнью» (28, с. 36). Так описывает К.Мартинсен внутреннее состояние маленького Моцарта. По его словам, воля слуховой сферы была не только центром его «комплекса вундеркинда» в узком смысле — она была центром всей его души: «Мир через слух проникал в его душу, через слух душа его воспринимала мир, и так же отражал он вовне миры своей души; так слух и душа все больше и больше срастались в некий неделимый психический комплекс, в некое полное психическое тождество. Слух стал душой Моцарта».

На примере сказанного можно сделать разные выводы. С одной стороны, можно считать пример Моцарта исключительным, с другой стороны – типичным для детей с абсолютным слухом. В самом деле, абсолютный слух представляет собой **саморазвивающуюся** способность, не требующую особого стимулирования. Являясь единственно возможным для данного ребёнка способом восприятия музыкальной ткани, абсолютный слух постоянно находится в работе, ловит каждое музыкальное впечатление, если только ребёнок не находится в полной звуковой изоляции. Жадность впитывания музыкальных впечатлений при этом, кажется, совсем не утомляет ребёнка. Более того, он ищет атмосферу музыки, так как она даёт ему пищу для самых разнообразных ощущений.

Здесь уместно повторить уже цитированное из Б.Асафьева: «*знание сольфеджио приходит само собою»* ибо от природы он уже снабжен способностью различать интервалы и аккорды …и будет *стремиться инстинктивно к самовоспитанию себя в этом отношении».* Такое ***природное сольфеджио,*** по мнению Б.Асафьева, «совпадает с абсолютным слухом, т. е. способностью угадывать абсолютную высоту музыкальных тонов и строев». И далее: «Одновременно с этою способностью наблюдается и способность к мысленному представлению музыкальных тонов и их отношений без помощи инструмента или голоса. Способность эта **развивается и укрепляется практикою»**.

Итак, мы видим, что абсолютный слух создаёт самые благоприятные условия для дальнейшего в большей степени самостоятельного музыкального развития ребёнка. Может ли оно в полной мере проходить без помощи окружающих? Очевидно, нет, т.к. одних только собственных музыкальных впечатлений для полноценного развития недостаточно, расширение их круга - наша следующая педагогическая задача.

Воспитание абсолютного слуха должно содержать не только самый разнообразный поток качественных и содержательных музыкальных впечатлений, но и весь комплекс требований, предъявляемых к изучению «*отношений тонов*», т.е. развитию относительного слуха, в котором абсолютная высота звуков представляет собой *дополнительную* их характеристику. Воспитание абсолютного слуха должно преобразоваться в развитие музыкального слуха в его широком понимании. «Абсолютный слух, -

предупреждает Майкапар, - представляет собой весьма *блестящую ценную способность*, остающуюся, однако, бесплодной, если параллельно с этой готовой от природы способностью … не идет развитие всех других способностей слуха…» (31, с. 101). Такого же мнения придерживается Е.Назайкинский. Он считает, что «абсолютник» должен подавлять в себе желание воспользоваться своим природным слышанием высоты звука и научиться также непосредственно слышать интервалы и интонации, как это делают люди с относительным слухом 33, с. 83). Продолжая вести асафьевское «дело слуха» (2), Е.Назайкинский вслед за ним убеждает в «необходимости трудиться над тем, чтобы чередование звуков в музыке оценивалось слухом с позиции голосового движения», призывает не полагаться чрезмерно на «свой даром доставшийся дар»: «Абсолютная высота не может в реальном звучании ни заместить до конца, ни заслонить настоящего тембра, ни полностью слиться с ним. Она все-таки остается на привязи у ноты. И если характер звука меняется при сохранении высоты, то перед слухом возникает труднейшая задача отделения одного слоя колористической индивидуальности от другого» (32, с. 184).

Воспитание абсолютного слуха в русле интонационной теории Б.Асафьева представляется единственно возможным путём развития этой «блестящей способности», характеризующимся «вдумчивым и критическим постоянным вниманием к абсолютному слуху и слуху музыкальному» (33, с.88). На наш взгляд потребность в теоретическом изучении и создании практических, педагогических рекомендаций и методик развития абсолютного слуха (33, с. 89) всё ещё остаётся актуальной. Период «школьного» воспитания абсолютного слуха, заключающегося в том, чтобы дать развитие способности, приобретённой в детстве, по сравнению с предыдущим, оказывается менее развёрнутым к индивидуальности ученика. Прежде всего, этому способствует переход от индивидуального обучения к групповому.

Несмотря на малочисленность группы на теоретических занятиях, все учащиеся так или иначе оказываются в условиях унифицированных требований. Но ведь среди них есть как дети с относительным, так и с абсолютным слухом, т.е. с различием в способностях. Здесь появляется противоречие между научно сформулированными истинами и реалиями практики. У С.Л.Рубинштейна мы читаем: «Наличие более или менее значительных индивидуальных различий в способностях требует и индивидуализированного подхода к учащимся» (38, с. 549). Обеспечивает ли единая методика воспитания слуха такой индивидуальный подход? Думаю, что решение этого вопроса целиком зависит от позиции педагога. Индивидуализация может выражаться как в объёме требований, так и в характере упражнений.

Педагогическая проблема абсолютного слуха заключается как бы в отсутствии таковой. Музыкальная практическая педагогика относится к детям с абсолютным слухом зачастую потребительски: использует данный вид одарённости для достижения достаточно быстрых результатов. Абсолютно слышащие дети обычно определяются как профессионально ориентированные, следовательно, инструментальное развитие их идёт по ускоренной, в большинстве случаев соответствующей возможностям ребёнка, программе. Вот

здесь-то и подстерегают первые сложности: возникает противоречие между индивидуальными темпами обучения в исполнительских классах и общей программой по теоретическим дисциплинам.

С одной стороны, в инструментальном классе нет повода искусственно сдерживать развитие ребёнка. Общее мнение, что ребёнку-абсолютнику легче даётся всё музыкальное образование, справедливо занимает место истины. Но, с другой стороны, неизвестно, насколько безопасны для хрупкого детского организма определённые эмоциональные нагрузки (например, в виде музыкальных произведений, требующих сложной «взрослой» трактовки).

За внешней лёгкостью освоения материала может стоять почти непрерывная работа как внутреннего слуха, так и всего детского мозга. Утомление, как тревожный симптом, защита организма, преодолевается, подавляется амбициозными установками «ты должен», «талант – это умение трудиться» и т.д. При безусловной ценности этих понятий охранять талантливого ребёнка должно всестороннее чувство меры, направленное на охрану физического и психического здоровья юного музыканта.

Вопрос оптимальной нагрузки не исчерпывается, однако, описанной ситуацией. Не секрет, что дети с «природным сольфеджио» - к ним, кстати, можно отнести и детей с высоко развитым относительным слухом - нередко скучают на музыкально-теоретических занятиях в ожидании, когда «остальные» выполнят какое-либо задание. Только у наиболее опытных педагогов они получают индивидуальные задания, способствующие развитию их слуха. В отсутствии специально созданных методик «слышащие» дети растут только благодаря интуиции и инициативе педагогов по теоретическим дисциплинам. Как показывает опыт, у детей с абсолютным слухом нередко страдает именно память на звуковысотные выражения мелодии. Это недооценивают педагоги, осознающие абсолютный слух как память на звуковые эталоны. Особенность процесса восприятия абсолютника состоит в том, что зафиксированная в сознании высота тут же забывается; обусловлено это максимальной лёгкостью операции.

Областью, в которой нередко выявляются затруднения детей с абсолютным слухом, является также музыкально-логическое мышление, т.е. объединение отдельно взятых звуков в конкретно выраженную музыкальную мысль. Объектом внимания в данном случае становится не поиск «звуков самих по себе», а «переход от звука к звуку», «объединение этих звуковых точек в мелодическую линию» (28, с.32). К. Мартинсен справедливо отмечает, что способность к этому также различно проявляется в природном даровании музыкантов, и, как на первый взгляд ни удивительно, довольно редко обнаруживается у музыкантов с природной абсолютной звуковысотной памятью. Лишённые необходимости удерживать во внимании отношения между звуками, они, порой, не ставят перед собой задачу логически-смыслового их объединения, что проявляется в невыразительности исполнения музыкального текста. Выразительность для них содержится уже в самой мелодической, ладовой, гармонической индивидуальности музыкального эпизода. Добавлять ещё что-нибудь «от себя» абсолютники зачастую не считают нужным («ведь и

так уже красиво!»). Таким образом, – считает К. Мартинсен, – «если умелое преподавание не устранит опасности, то весьма ценный природный дар абсолютной звуковысотной памяти может стать даже серьезным недостатком»: «Именно среди музыкантов с абсолютной звуковысотной памятью особенно велико число обладающих чисто формальной культурой. Они слышат и воспроизводят всегда только звуковой состав произведения» (28, с. 33).

Уместно несколько слов сказать и о несомненных достоинствах абсолютного слуха. Итак, это – полная независимость от инструмента, самодостаточность внутреннего мышления, богатство внутреннего слуха (ибо «инструмент всегда с собой»), безостановочная творческая работа над осмыслением и переосмыслением, «переинтонированием восприятий природы и быта в музыку собственным сознанием» (2, с.303). Всё богатство абсолютного слуха состоит в интонационно точном внутреннем безотносительном мышлении, «ибо мысленное представление — это не отвлеченное представление планов, а внутри интонируемая под контролем сознания музыка» (2, с. 293).

Абсолютный слух – это дар, говорить о нём, как обо всём удивительном, хочется языком, близким к поэзии – так, как, например, оценивает его Е. Назайкинский: «…Схватываемая абсолютным слухом звуковая целостность — это новая расстановка свойств, давно знакомых уху. Она возглавляется высотой, переродившейся, однако, в безотносительное, самодовлеющее, **на всю жизнь запоминающееся качество**, то есть, в сущности, и не высотой, а заостренной до укола звуковой характерностью. Нота — этот венец абстрактного — вдруг обнаруживает в себе дар образной неповторимости, красочности, концентрированной индивидуальности. И способность непосредственно воспринимать ее уникальность, не путать одну ноту с другой — в определенных отношениях совершенно замечательная — открывает особые возможности в создании и слушательском постижении сложнейших нотно-звуковых сооружений» (32, с. 184).

Как правило, абсолютный слух проявляется как одна из граней *общей одарённости*, а, значит, такой ребёнок нередко обладает большей усидчивостью, увлечённостью, интеллектуальным кругозором, способностями к другим видам творческой деятельности и т.п. Более того, как было сказано выше, одной из её отличительных сторон является способность к самовоспитанию, саморегуляции, саморазвитию. Последнее и является тем опасным «живым камнем», на котором можно споткнуться, не дойдя до вершины, если провозгласить талант ребёнка самодостаточным. Любая задача, поставленная перед ребёнком, должна *способствовать, прежде всего, развитию его способностей*. В этом направлении будущее прочно на стороне развивающего обучения (16), использующего принципы творческого отношения к познавательной деятельности.

Не менее сложными оказываются **социально-психологические** проблемы в жизни ребёнка, обладающего абсолютным слухом. Прежде всего, это некомфортное состояние в условиях фальшивой интонации, неизбежное в непрофессиональной и слабо профессиональной среде. Отношение к

фальшивому интонированию переносится на отношение к человеку. Возникают конфликтные ситуации. Внутренняя корректировка звуков представляет собой сложное действие, подчиняющееся почти рефлекторному чувству строя. Подобная внутренняя работа часто выражается даже в ухудшении физического состояния.

Интересным является желание многих юных музыкантов хотя бы ненадолго избавиться от навязчивой способности слышать названия звуков. («Невозможно просто послушать музыку»). Стремление быть «как все люди» нередко формируется из комплекса «гадкого утёнка», тем более что часто «абсолютники» попадают в положение «отличников, которых не любят». Умение быть снисходительными приходит часто в мучительном выборе компромиссного пути «мирного сосуществования». Ведь желание «уйти из класса» при прослушивании нестерпимой фальши, «заткнуть уши», не всегда удаётся заменить спасительным способом «отключиться и не слушать».

Решить, хотя бы частично, некоторые из поставленных проблем может лишь разумно выстроенная система воспитания одарённых детей. Но здесь, как всегда, практика отстаёт от теории. Многое в данном вопросе зависит также от правильной диагностики способностей.

Профессиональное владение музыкальным инструментом, воспитание личности музыканта-исполнителя требует длительного срока обучения: «раннего старта» и «глубокого погружения». Эти затраты обуславливают необходимость более точной диагностики способностей и своевременного прогнозирования дальнейшей перспективы обучения. Об определяющем значении способностей в деятельности пишет С.Л.Рубинштейн: «Всякая более или менее специфическая деятельность требует от личности более или менее специфических качеств. Мы говорим об этих качествах как о способности человека. <…> В итоге способность — это сложная синтетическая особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности» (38, с. 535-537).

Насколько гуманным является вопрос «определения пригодности к деятельности»? В такой степени, в какой он направлен в защиту интересов ребёнка. Так основным принципом массового музыкального обучения является «воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся, прежде всего, на их нравственность» (3). Исходя из этого, приобщение к музыке каждого ребёнка – задача ответственная и сложная. Главное в ней определить не тот факт, пригоден ли ребёнок к обучению музыке вообще, а какой избрать для него в области музыки путь. Выбор инструмента, тактики и стратегии обучения – вот основные задачи диагностики. И всё-таки этот процесс, как отмечают педагоги музыканты, длителен и противоречив (6, с. 37).

Одним из противоречий можно считать критерий оценки степени профессиональной пригодности, в качестве которого выступает наличие (или отсутствие) абсолютного слуха. Исходя из того, что наличие абсолютного слуха, безусловно, облегчает музыкальную деятельность, многие учащиеся и профессионалы нередко приходят к выводу, что абсолютный слух необходим для успешного её осуществления. Называя такую ситуацию «культом абсолютного слуха», Е. Назайкинский констатирует тот факт, что под влиянием

такого культа осуществляется отбор в музыкальные учебные заведения во всех европейских странах (33). По мнению Е.Назайкинского, представление об абсолютном слухе как «своего рода знаке превосходства», довольно широко распространено и среди музыкантов. Он подтверждает это высказыванием Б.М.Теплова: некоторые из имеющих абсолютный слух «переживают себя как особых избранников, которым одним только дано «слышать музыку», и с презрительным сожалением смотрят на остальное человечество, но таких, к счастью, немного» (33, с. 88).

На наш взгляд, абсолютный слух может занимать место бриллианта в «короне достоинств» музыканта. Тот факт, что абсолютный слух открывает перед музыкантом большие возможности, также даёт ему право занимать одно из приоритетных мест в вопросе диагностики, но только в том смысле, что детей, обладающих абсолютным слухом, непременно нужно учить музыке. Более того, можно даже потребовать от них трудолюбия, соответствующего глубине своих способностей. Абсолютный слух может быть поводом для предпочтения той или иной инструментальной специальности. Так, например, безусловной полезностью он обладает для скрипачей, виолончелистов, дирижёров. Но, напротив, факт отсутствия абсолютного слуха никак не может быть препятствием для обучения музыке.

Близко соприкасается с проблемой диагностики другая, не менее важная тема оценки ребёнком собственных возможностей. Случаи недооценки и переоценки не являются редкими в практике детского обучения. Ограничивая эту большую тему вопросом абсолютного слуха, необходимо отметить, что важным моментом воспитания музыкально одарённого ребёнка следует считать формирование у него правильного отношения к двум разновидностям слуха. Оптимальным вариантом, на наш взгляд, как уже говорилось ранее, является отношение к ним как «двум видам одарённости» (28).

«Ни в одной области творческой деятельности природа не одарила нас так щедро талантами, как в музыке, что, видимо, объясняется свойствами самой музыки, передающей самые глубинные эмоциональные состояния человека» - таково мнение Т. Мейснера. Вместе с тем в содержании его книги (30) просматривается проблема нереализованности многих способностей, обнаруженных в раннем детстве. Пока не исследована в полной мере связь между ранней одарённостью и успешностью творческого пути. К сожалению, многочисленные примеры указывают на стремительный взлёт таланта вундеркиндов в детстве и постепенное его угасание. Не опасно ли быть одарённым ребёнком? Не лучше ли воспитывать «обыкновенных» детей? Как реализовать потенциал, заложенный в способностях наших детей – вот вопросы, на которые пытается найти ответ современная педагогика.

Достоинство, без которого можно обойтись

Из числа опрошенных обладателей абсолютного слуха ни один не признался в том, что в детстве ощущал себя особенным ребёнком, несмотря на то, что явление абсолютного слуха, как уже было сказано ранее, достаточно редкое. Думается, у этого есть свои причины.

Одна из причин состоит в том, что «внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивида» (38, с. 540), т.е. появление и проявление какой-либо специальной способности может быть свидетельством и следствием общей одарённости. Одним из признаков общей детской одарённости является наличие особенной внутренней культуры, ранней взрослости, которая, в свою очередь, берёт начало в интеллектуальной одарённости. Естественно, что на фоне такого интеллектуального сплава развивается объективное отношение ко многим явлениям, в частности к «явлению слуха в себе» (2, с. 289) - позволим себе повторить эту цитату. Одарённые дети, быть может, даже на полученном собственном опыте, скорее других убеждаются в справедливости тезиса о том, что обладание абсолютным слухом еще не гарантирует высокого уровня музыкального развития и, разумеется, им не исчерпывается (5, с. 76). Этот вывод закладывает основы для развития, показывает степень осознания истинной цели, для достижения которой абсолютный слух является лишь средством.

Однако нет необходимости и недооценивать значения абсолютного слуха. С одной стороны, наличие определённой специальной способности может быть вызвано общей одарённостью, с другой стороны - более раннее и успешное развитие одной способности, опередившее развитие остальных, создает новые предпосылки — путем привлечения интереса к данной области — для дальнейшего развития этой способности. На эту взаимосвязь указывает С.Л.Рубинштейн. (38, с. 541). Таким образом, можно сделать вывод о том, что абсолютный слух не только обязан интересу к музыке ребёнка своим появлением, но и создаёт новые предпосылки для развития других музыкальных способностей.

Как отмечают исследователи, абсолютный слух даёт возможность более аналитического восприятия музыки (46, с. 157), качественно совершенствует музыкальные представления, способствует углублению музыкального переживания, облегчает обучение музыке и решение сложных профессиональных задач, способствует продуктивности работы и достижению высоких творческих результатов (5, с. 72).

И всё же абсолютный слух в комплексе музыкальных способностей называют ***дополнительной, частной*** способностью (33, 44). «Музыкальный слух, - пишет С.И.Савшинский, - не существует как способность «в себе», вне восприятия музыки или ее воспроизведения в представлении. Он передает психике и воссоздает в ней не только акустическую картину произведения: направляемый опытом, сознанием и эмоциями, слух воспринимает музыку как осмысленную музыкальную речь, как звуковые образы, переживаемые эмо-

ционально и интеллектуально». По мнению С.И.Савшинского, как правило, абсолютный слух совпадает с наличием музыкального дарования. Однако наличие абсолютного слуха совсем не обязательно говорит о значительной одаренности музыканта. «Мерилом способностей» Савшинский считает «не тонкость различения основных акустических признаков музыкальных звучаний» (39, с. 52), а «музыкальность» слуха, проявляющуюся в «способности слышать выразительность музыкально-акустических явлений и воспринимать их как музыкальные образы с их эмоциональным состоянием, характером и другими свойствами» (39, с. 55).

Одним из наиболее часто цитируемых можно считать высказывание А.Шнабеля о том, что абсолютный слух - это достоинство, но без него можно обойтись (43, с. 190). Этой позиции придерживаются, в основном, все исследователи. Например, А.Л. Готсдинер считает, что абсолютный слух не составляет необходимого условия для полноценного переживания и понимания музыки (14). Не советует преувеличивать значение абсолютного слуха С.Л.Рубинштейн. Он отмечает, что абсолютный слух не является необходимым признаком музыкальности, это доказывает тот факт, что многие гениальные музыканты им не обладали (38, с. 213). Л.Маккинон отмечает, что для художественного исполнения необходимо чувство относительной высоты звука; абсолютный же слух — это нечто совсем иное и для некоторых инструменталистов обладание им не является существенным (25, с.116).

На приоритете относительного слуха настаивают А.Шнабель (43, с. 190), С.Л.Рубинштейн (38), М.М.Берлянчик (6), К.Незванов (34). «Против» абсолютного слуха высказывается К.Мартинсен: «абсолютная звуковысотная память музыканта сама по себе еще ничего не говорит о его музыкальной одаренности; это, правда, способность, облегчающая возможность стать мастером; достижение мастерства, однако, зависит от других факторов» (28, с. 30). Современные исследователи музыкального слуха также считают нецелесообразным «придавать высотному слышанию некое универсальное значение и отождествлять с ним музыкальный слух в целом» (23, с.97).

О возникновении возможных профессиональных недостатков у музыкантов с абсолютным слухом говорит и К.Мартинсен: «музыканты с абсолютной звуковысотной памятью охотнее склоняются к более абстрактному, порой почти аскетическому звучанию. Для них характер звука находится лишь на втором месте по сравнению с его высотой» (28, с. 32). О случаях негативного влияния абсолютного слуха писал и Б. М. Теплов: «Абсолютный слух может задерживать развитие других сторон музыкального слуха постольку, поскольку он их замещает и снимает практическую надобность в них» (45, с. 153).

Об отсутствии непременной связи между наличием общей музыкальности и абсолютным слухом пишет М.С.Старчеус: «Пожалуй, наиболее озадачивают «индифферентные» отношения, особенно у учащихся специальных музыкальных учебных заведений с высоко профессионализированным обучением. Такой ученик с легкостью решает самые головоломные слуховые задачи, благодаря точности и молниеносности слуховых реакций и объему музыкальной памяти, на профессиональном уровне осваивает игру на

музыкальном инструменте. Однако его возможности не открывают ему в музыке нечто такое, без чего нет музыканта, то есть без чего занятие музыкантской профессией лишается личностного смысла. Его слуховые стратегии, кажется, слишком совершенны и слишком бессознательны для того, чтобы придавать им какое-то значение» (43, с. 197).

Отдельно следует остановиться на выводах М.М.Берлянчика. Казалось бы, представители скрипичной школы должны быть по всем параметрам «за» первостепенное наличие абсолютного слуха у скрипачей, в связи с особенностью этого инструмента, имеющего нефиксированный строй. Однако М.М.Берлянчик считает, что заслуживает существенного пересмотра мнение педагогов-скрипачей о безусловном приоритете абсолютного слуха для обучения скрипичной игре. По его мнению, многочисленные наблюдения показывают, что органическое свойство фиксации абсолютной высоты отдельных тонов, сочетаемое со столь же абсолютной ориентацией овладения звуковысотным интонированием в пространстве скрипичного грифа, провоцирует опасность снижения (а подчас и выключения) ощущения ладоступеневых связей в исполняемой мелодии. В результате неизбежно страдает выразительность художественного интонирования (6, с.47).

Согласно педагогической концепции М.М.Берлянчика (6, с. 59), феномен скрипичной одаренности, представляющий собой сложноорганизованное многокомпонентное системное образование, объединяет два уровня: первый — специальные способности; второй — общие личностные качества. Первый уровень включает семь компонентов:

– способность образно-ассоциативных представлений как основу развития художественного мышления скрипача;

– музыкальность как сложную эмоционально-интеллектуальную способность постижения и переживания содержания музыки, результат ее адекватного восприятия, представления, запоминания и обобщения знаний о ней;

– способность интеграции ладовысотных и темброво-динамических слуховых ориентировок на базе метроритмической периодичности (мелодико-гармонический слух в широком толковании);

– способность адекватной музыкально-ритмической слухо-моторной реакции как основы логического восприятия и звукового воплощения музыкальной фразы;

– выраженные психомоторные свойства, высокий органический уровень двигательной координации, особенно в области мелких движений рук;

– способность звукотворческого воплощения ассоциативных образов в процессе звукоизвлечения и звуковедения на скрипке;

– способность артистического (творческого) воплощения образно-художественных представлений в конкретном звучании.

Ко второму уровню способностей, составляющих структуру одарённости скрипача, М.М.Берлянчик относит:

– высокий уровень мнемической способности (память музыкально-слуховая, мышечно-двигательная, эмоциональная и пр.);

– эмоциональность, темперамент;

– способность интеллектуального развития, реализуемая невербальными средствами;

– активированность, высокий уровень реактивности;

– благоприятные свойства нервной системы;

– высокая работоспособность, физическая и психическая выносливость;

– внимательность — слуховая и мышечная;

– волевые качества: настойчивость в достижении цели, стремление к законченности и совершенству;

– стрессоустойчивость поведения в экстремальных ситуациях (эстрадное выступление, коллективное музицирование, участие в конкурсе, фестивале, мастер-классе и пр.).

Попробуем определить, какое место в этой структуре может занимать абсолютный слух. Естественно, что отнесённый к специальным способностям, абсолютный слух может быть рассмотрен среди способностей, отнесённых к первому уровню. Совершенно очевидно, что он может «принимать участие» в действии обозначенных выше второго, третьего, четвёртого и шестого компонентов уровня специальных способностей. Из этого можно сделать вывод: из 16 составляющих в структуре одарённости скрипача абсолютный слух может быть применим всего в четырёх случаях! При этом даже на первый взгляд ясно, что со всеми поставленными выше задачами вполне успешно справляется и развитый относительный слух.

Но такой подход стоит на грани упрощенчества. С его помощью можно аргументировать в пользу относительного слуха и показать соотношение между одной специальной способностью и общим масштабом одарённости, но выявить «меру участия» абсолютного слуха в комплексе достоинств – нельзя. Дело в том, что музыкальный слух является доминирующей способностью в музыкальной деятельности, а это значит, что так или иначе он влияет на весь комплекс способностей и на всю деятельность музыканта. И, соответственно, абсолютный слух также влияет не только на развитие всего музыкально-слухового комплекса, но и на весь спектр творческих способностей, в которых проявляется личность музыканта. Это подтверждает Е.В.Назайкинский: «Способность воспринимать высоту вне высотного контекста интонационного движения — высоту как таковую, как особое красочное неповторимое качество, влечет за собой ряд следствий, определяющих музыкальное развитие» (33, с.83). Таким образом, абсолютный слух оказывает влияние не только на развитие специальных способностей, но и на развитие одарённости в целом.

Сказанное имеет своё психологическое обоснование. С.Л.Рубинштейн определяет способность как сложное синтетическое образование, сложную синтетическую особенность личности, и рассматривает способности человека с точки зрения единства общих и специальных (особенных и единичных) свойств. Их нельзя внешне противопоставлять их друг другу. Между ними имеется и

различие, и единство. Это положение можно отнести и к взаимоотношению общей одаренности и специальных способностей: «Наличие специальной способности, особого, достаточно ярко выявившегося таланта накладывает отпечаток на общую одаренность человека, а наличие общей одаренности сказывается на характере каждой специальной способности. Общая одаренность и специальные способности в этом смысле как бы взаимопроникают друг в друга; они два компонента единого целого» (38, с.541).

Из этого следует, что абсолютный слух, являясь специальной способностью, участвует во взаимопроникновении общей одарённости и специальных способностей. Кроме того, по теории С.Л.Рубинштейна, существенным показателем значительности способностей в процессе их развития могут служить темпы, легкость усвоения и быстрота продвижения. Это как раз то отличие, которое является характерным признаком абсолютного слуха, наличие которого значительно облегчает осуществление музыкальной деятельности. Отсюда можно сделать вывод о значительности, значимости абсолютного слуха в системе музыкальных способностей.

В то же время высоко развитый относительный слух также может создать условия для развития общей одарённости, т.к. «развитие любой способности совершается по спирали: реализация возможностей, которые представляет способность данного уровня, открывает новые возможности для развития способностей более высокого уровня» (38, с.547). И если относительный слух позволяет в развитии одарённости подняться на недосягаемую высоту, не прибегая к использованию свойств абсолютного слуха, то это значит, что ***без этих свойств можно обойтись.***

Судьбы людей строятся под знаком индивидуальных различий, особое место в них занимает направленность личности. Очевидно, в этой области необходимо искать ответ на вопрос, почему нередко возникает ситуация, описанная К.Мартинсеном, когда существует достаточно убедительное «число музыкантов с абсолютной памятью на высоту звука, отвратительно скребущих на скрипке, превращающих рояль в доску для рубки котлет, в пении издающих одни лишь безжизненные звуки, ... безнадежных в художественном отношении», и в то же время среди музыкантов с относительным слухом наблюдается «явление «сверхкомпенсации», заключающееся в том, что особая масштабность художественного результата достигается не вопреки недостатку, а именно благодаря ему, так как он вызвал крайнее напряжение всех художественных сил» (28, с.30).

Проблема значимости абсолютного слуха поднимается, как правило, при решении двух вопросов: о том, стоит ли вырабатывать абсолютный слух искусственно, и является ли отсутствие абсолютного слуха препятствием для осуществления успешной музыкально-профессиональной деятельности. На оба этих вопроса, на наш взгляд, дал ответ А.Шнабель: он считал, что абсолютный слух – это достоинство, но без него можно обойтись.

Музыканты с абсолютным слухом никогда не стоят перед подобным выбором, поскольку они «навсегда» поставлены перед фактом обладания «абсолютнослуховой памятью». Отношение к этому факту у людей с

абсолютным слухом разное: «Большинство музыкантов вовсе им не занимается, полагаясь на инстинкт, многие же занимаются его развитием всю жизнь в самом своем творческом процессе, не подозревая, что таковой в них так закономерно и дисциплинированно налажен природой, ... третьи — редкие люди,— много и долго задумываются над явлением слуха в себе» (2, с. 288).

Позиция «третьих» заслуживает особого внимания, потому что абсолютный слух – «всё же создание завоевывающего мир человеческого разума» (2, с.290).

"Вперед, к Выготскому!"

Одной из особенностей музыкантов с абсолютным слухом является стремление задумываться над «явлением слуха в себе» - так это определил Б.В.Асафьев (2, с.290). По мнению продолжившего его исследования Е.В.Назайкинского, Асафьев придавал развитию слуховых способностей музыканта исключительное значение: «Оно всегда было для него предметом пристального внимания, и в своих высказываниях о сущности этого развития Асафьев иногда едва ли не драматизировал его особенности, подчеркивая сложности, всякого рода противоречия и коллизии» 933, с.81). В самом деле, если перечесть асафьевские строки о «тех, кто знает, сколько и в этой скромной области положено труда, дисциплины, усидчивой работы, изучения мастерства как явления сознания, ну и, конечно, горя, забот, бессонных ночей и тягостных промахов, в итоге же — светлых дней удач» 92, с.290), то неминуемо приходит согласие с Асафьевым в том, что «пора изучать и эту область творчества человека».

С изучением феномена абсолютного слуха связано возникновение нескольких гипотез, достаточно полно представленных в исследовании М.С.Старчеус (43), поэтому мы только коротко остановимся на её выводах. ***Эйдетическая*** гипотеза заключается в том, что многие исследователи склоняются к тому, что абсолютный слух — феномен эйдетической («фотографической») памяти, благодаря которой люди не только мгновенно и целостно запечатлевают объекты и явления, но без труда могут вызвать любой запечатленный образ во всей полноте и объеме в любое время в течение всей жизни.

Близка к этому и гипотеза, имеющая название ***импринтинга***. Импринтинг в буквальном переводе означает запечатление. Так называется форма научения, занимающая промежуточное положение между врожденными и приобретенными в индивидуальном опыте формами поведения. Предрасположенность к импринтингу обусловлена генетически, но он реализуется при соответствующих внешних стимулах и условиях. Поскольку абсолютный слух выражается в способности мгновенно узнавать и называть высоту слышимых звуков, его развитие часто понимается как закрепление прочной связи между запечатленными высотами звуков и их названиями. Отсюда естественно предположение о том, что такое «бессознательное» знание должно быть получено каким-то особым путем, в частности, на основе импринтинга (43, с.201).

Моторная гипотеза заключается в предположении того, что абсолютный слух должен быть связан не столько со слуховой памятью, сколько с мышечной. Мышечное чувство натяжения голосовых связок определяет способность определять абсолютную высоту тона (как это часто бывает у вокалистов).

Ладовая гипотеза, представленная Н.Бережанским (5), состоит в том, что слышание абсолютной музыкальной высоты так или иначе определяется музыкальной звуковысотной системой и ладовыми отношениями. Ладовые

характеристики обусловливают высотное сходство и высотную индивидуальность звуков. Таким образом, абсолютный слух по Бережанскому есть способность слышать в отдельном звуке ладовое качество.

Приверженцы ***формантной*** гипотезы -, к ним, очевидно, относится и С.Л.Рубинштейн (38, с.212) - считают, что абсолютный слух — следствие переноса механизма речевого слуха на неречевые звуки. Для звуковой характеристики речи существенное значение имеют частичные тоны, так называемые форманты. Вследствие резонансных свойств полости рта и глотки в каждом звуке речи, производимом связками, усиливаются те компоненты, частоты которых приближаются к собственным частотам резонансных полостей, определяемых формой полости рта при произнесении того или иного речевого звука. Каждому звуку речи соответствует одна или несколько характеристических областей резонанса. Эти характерные для каждого речевого звука области частот и называют формантами (38, с. 212). Именно они имеют важное значение для высотной оценки музыкальных тонов, поскольку при изменении высоты тона формантные зоны резонаторов остаются неизменными. Следствием переноса формантного механизма на музыкальные звуки становится вывод о том, что за высотную чувствительность абсолютного слуха отвечают мозговые механизмы речевого слуха. Неслучайно, по мнению сторонников этой гипотезы, абсолютный слух обнаруживается у детей в период активного овладения речью. (43, с.199).

Из данного обзора существующих гипотез М.С.Старчеус делает следующий вывод: за способностью узнавать и называть звуки могут скрываться разные психические механизмы. Каждая из гипотез может быть верна для конкретных индивидуальных случаев абсолютного слуха, хотя ни одна из них не исчерпывает всех возможных его вариантов. В чем-то они противоречат друг другу, а в чем-то согласуются и развивают друг друга (43, с. 215).

Итак, повторим: за способностью узнавать и называть звуки могут скрываться разные психические механизмы. Ещё в начале XX века Е.Мальцева в своём исследовании «Абсолютный слух и методы его развития» (40) выделила в явлении абсолютного слуха такие характерные особенности, как **узнавание** данного звука и **называние** его (31, с.103). Позднее эту мысль поддерживает В.И.Кауфман (20): «Под «абсолютным слухом» разумеется способность **узнавать** высоту услышанного либо **названного** звука» (19). Это подтверждается и в теории Гарбузова: «Абсолютный слух есть способность **называть** зону, к которой относится воспроизведенный звук, и воспроизводить посредством звукового генератора один из звуков **называемой** зоны, основываясь только на **представлении** этого звука (31, с.104). О стойкости этих признаков говорит высказывание, относящееся уже к концу XX века: к абсолютному слуху Е.В.Назайкинский относит «феномен **узнавания** и запоминания тона вне его отношений к другим звукам, но в связях с нотным обозначением и **названием**» (33, с.87).

Однако каким образом лица с абсолютным слухом **узнают названия** воспроизведённого звука? Долгое время существовала точка зрения, заключающаяся в том, что абсолютный слух – не вид слуховой

чувствительности, а процесс слуховой памяти, т.к. узнавание - есть процесс памяти.

Этой точки зрения придерживался В.И.Кауфман (19). Но именно этот вывод привёл его к утверждению о том, что «абсолютный слух - явление массовое: в области речи эта способность присуща всем людям, ибо если бы человек не различал высоты **формант** отдельных звуков речи, то артикуляция последней была бы ему недоступной». Этот вывод легко опровергался фактами малой распространённости абсолютного слуха. Тем не менее, осталось неоспоримым утверждение о том, что узнавание есть свойство памяти (38, с. 257).

Не отрицают роль памяти в процессе узнавания высоты звуков и современные исследователи (5). Однако суть абсолютного слуха не в самом процессе узнавания, а в скорости произведения этой операции. Для большинства людей, - отмечает С.Л.Рубинштейн, - это узнавание требует некоторого времени, в течение которого мысленно совершается ряд операций, между тем как люди с абсолютным слухом узнают звук сразу 938, с. 212). Суть этих операций заключается в сравнении «узнаваемого звука со стандартным слуховым образом, хранящимся в сознании данном личности, образом, который служит для неё критерием суждения» (19).

Итак, музыканты с абсолютным слухом узнают звук (его название) сразу. Проведённый нами эксперимент, о котором речь шла в предыдущих главах, также выявил тот факт, что подавляющее большинство обладателей абсолютного слуха утверждают, что слышат музыку с названием звуков. Создаётся впечатление, что обладающие абсолютным слухом не узнают, а попросту **знают** каждый воспроизводимый (или представляемый) звук.

Это знание имеет характер непроизвольной ассоциации, т.е. связи, при которой представление или восприятие звука влечёт за собой моментальное осознание его названия. А.Л.Готсдинер приводит аналогию с усвоением и узнаванием цвета (14, с.48). Остаётся до сих пор открытым вопрос, почему это знание доступно не каждому, а период обнаружения абсолютного слуха стойко удерживается в промежутке между двумя и шестью годами, в тот момент, когда ребенок выучивает названия нот. По мнению А.Л.Готсдинера детьми с абсолютным слухом «запоминаются такие особенности звука, которые составляют специфические его свойства, "физиономию" этого звука, ускользающую от лиц, не имеющих абсолютного слуха. Остаётся назвать звук, дать ему имя и тем, с одной стороны, вычленить его среди других звуков, с другой - **определить его место в звуковом диапазоне**, чтобы удобнее было узнавать и оперировать с ним» (14, с.48).

Пожалуй, здесь содержится, пусть хотя бы частично, ответ на вопрос, поставленный Б.М.Тепловым, который один из первых заинтересовался тем, **что именно слышат «абсолютники» в звуке**, какое качество, определяющее его принадлежность к той или иной конкретной звуковой зоне?

Л.Маккинон, называющая абсолютный слух «памятью на абсолютную высоту звуков», считает, что этот вид памяти основывается на ассоциациях. При этом «одни инструменталисты *ассоциируют высоту с определенным местом на*

клавиатуре, другие, включая многих певцов,— с мышечным ощущением при воспроизведении того или иного звука» (25, с.116). И здесь кроется очень существенный поворот в исследовательской мысли, который отчётливо определил и выявил П.Н.Бережанский (5), обратив наше внимание на ключевую цитату: «Всякий предмет или явление фиксируется в памяти не иначе, как ***членом пространственной группы*** или членом преемственного ряда, или тем и другим вместе» (Цит. по кн. 5, с.29).

Являясь членами преемственного ряда, т.е. определённой звуковысотной системы, «отдельные звуки и интонации все же воспринимаются как часть организованного целого» (5), с.29). Умение определить местонахождение звука (воспринимаемого или представляемого) без соотнесения с известными звуками является основным качеством, отличающим абсолютный слух. Это местонахождение определяется с помощью особенности восприятия, при котором звук «запоминается в целом, не столько как высотно определенный тон, сколько как некая индивидуальность, обладающая присущим ей «высотным» качеством (33, с. 82).

Наличие индивидуальности каждого звука в восприятии его абсолютным слухом подтверждают многие высказывания. Так С.Савшинский приводит следующий пример: «Подобно тому, как человек с нормальным слухом непосредственно отличает диссонанс от консонанса уже в силу особой «физиономии» каждого из них, человек, имеющий абсолютный слух, различает тональности и даже отдельные звуки» (39, с. 52). По мнению Е.В.Назайкинского, высота звука в представлении абсолютного слуха - это «безотносительное, самодовлеющее, на всю жизнь запоминающееся качество, то есть, в сущности, и не высотой, а заостренной до укола звуковой характерностью», при котором «нота …обнаруживает в себе дар образной неповторимости, красочности, концентрированной индивидуальности. И способность непосредственно воспринимать ее уникальность, не путать одну ноту с другой — в определенных отношениях совершенно замечательная — открывает особые возможности в создании и слушательском постижении сложнейших нотно-звуковых сооружений» (32).

С.Майкапар приводит пример того, как С. Танеев так характеризует свой слух (цитата эта используется во многих исследованиях в силу своей необычайной жизненности и яркости): «Нота до для меня имела совершенно особый характер звучания. Я узнавал ее так же быстро и свободно по этому определенному характеру ее звука, как мы сразу узнаем в лицо знакомого человека. Нота ре уже имела как бы совершенно другую, тоже вполне определенную физиономию, по которой я ее моментально узнавал и называл. И так все ноты»(24, с.103).

Такие индивидуальные портреты звуков (5, с. 68), характерные для восприятия лиц с абсолютным слухом, П.Н.Бережанский называет опознавательными эталонами абсолютного слуха (5, с.70). Ими являются звуки хроматического звукоряда темперированного строя. Таких эталонов 12, по числу звуков темперированной октавы. «Бесконечное разнообразие частотных вариантов звуков музыкальная практика свела к 12 смысловым единицам».

Таким образом, определяя высоту звуков, абсолютный слух внутренне соотносит его с известным звуковым эталоном. Об этом пишет Е.В.Назайкинский: «Понятие высоты, и не только в музыке, всегда подразумевает относительность. Нельзя сказать о том или ином звуке как о менее высоком или более высоком, не имея критериев, не сравнивая его по высоте с какими-либо другими звуками. ... Но в основе лежит ***усвоенный в опыте*** среднестатистический эталон, с которым и осуществляется мгновенное соотнесение (33, с.82).

Подведём некоторые итоги. Абсолютный слух основывается на почти мгновенном внутреннем соотнесении воспринимаемого или представляемого звука с одним из 12 опознавательных эталонов, соответствующих 12 звукам темперированной октавы. Каждый из звуков-эталонов обладает неповторимой индивидуальностью и в то же время является членом пространственной группы, преемственного ряда, определённой звуковысотной системы, частью организованного целого. Так же, как, например, числовой ряд или цветовая гамма.

Все звуковые эталоны представляют собой звуковысотные зоны, в рамках которых сохраняется одно наименование (по Н.А.Гарбузову) (13), устойчиво фиксируются памятью внутреннего слуха и обладают свойствами ассоциации, соединяющей высоту звука с названием, или форманты, являющейся основой фонематического слуха. (Неслучайны совпадения владения абсолютным слухом и лёгкостью изучения иностранных языков: по свидетельству Асафьева Глинка наряду с увлечением музыкой отличался усердными занятиями языками, таким образом, обладал не только абсолютным слухом, но и владел латинским, французским, немецким, английским и потом персидским, далее итальянским и, наконец, испанским языком - 2, с. 310).

Формирование абсолютного слуха происходит в детском возрасте, на начальном этапе обучения на музыкальном инструменте (36, с.307) и, как правило, совпадает с периодом изучения нотной грамоты (звучание – местонахождение – написание): «Большинство выдающихся и очень способных музыкантов обнаруживали абсолютный слух чуть ли не с первых соприкосновений с музыкой, едва узнав названия тонов» (39, с.52).

Большое значение имеет интерес ребёнка к музыкальному инструменту. По предположению К.Мартинсена, абсолютная звуковысотная память образовалась вследствие того, что с самого начала развития преимущественный интерес вызывали звуковысотные соотношения (28, с.32). Эта мысль подтверждается в теории С.Л.Рубинштейна о взаимосвязи между интересом к деятельности и способностями: с одной стороны, развитие способностей совершается в деятельности, которая стимулируется интересами, с другой — интерес к той или иной деятельности поддерживается ее успешностью, которая в свою очередь обусловлена соответствующими способностями (38, с. 549).

Немаловажно также постепенное и последовательное приобретение опыта, используемое в методике В.Брайнина-Пассека. Постепенное освоение нот идет параллельно с формированием абсолютного слуха и «при кажущейся замедленности процесса дети значительно быстрее усваивают нотную графику,

хорошо различают скрипичный и басовый, а также и другие ключи. Каждая нота получает свой зрительный образ, а значит, обучение опирается не на высчитывание и зубрежку, а на ассоциативность» (49).

Формирование абсолютного слуха подтверждает основные тезисы, содержащиеся в исследованиях способностей. Так, «приобретение абсолютного слуха приоритетно в дошкольном возрасте» подтверждает предположение о том, что при запоминании музыкальной информации большую роль играют непроизвольные компоненты деятельности (42, с.146), а также тот факт, что «изучаемые характеристики музыкальности базируются в большей мере на непроизвольной основе и тем ярче выражены, чем больше свойственны для индивида элементы непосредственного восприятия» 942, с. 148).

Практически неизвестны случаи обнаружения абсолютного слуха у детей, не имеющих элементарных музыкальных сведений. Это подтверждает следующие выводы Б.М.Теплова:

– способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности;

– абсолютный слух как способность не существует у ребёнка до того, как он впервые стал перед задачей узнавать высоту звука;

– способности не только проявляются в деятельности, но и создаются в этой деятельности.

Учитывая также тот факт, что «музыкальные способности … являются не врожденными свойствами организма, а ***результатом развития личности***, при этом врожденные задатки являются лишь необходимыми предпосылками и зависят от всего пути развития личности (38, с.549), абсолютный слух выступает как ***специфический навык*** определения высоты и наименования звука, который приобретается уже в результате первичной музыкальной деятельности, но при определённых благоприятных условиях. (Об этом шла речь в предыдущих главах)

Вернёмся к проблеме индивидуальности звука, очевидной и внешне безотносительной для обладателей абсолютного слуха и незаметной для невооружённого глаза. Каждый из 12 звуков-эталонов, как уже говорилось, обладает неповторимой индивидуальностью и в то же время является членом пространственной группы, преемственного ряда, определённой звуковысотной системы, частью организованного целого. Это организованное целое представляет собой система темперированного строя, выраженная посредством знаков, как в буквально нотном смысле, так и в смысле звуковысотных значений.

Так или иначе, представляется необходимым рассмотреть процесс формирования абсолютного слуха в русле знаковой деятельности ребёнка (факты обнаружения абсолютного слуха во взрослом возрасте неизвестны). По теории Б.Г.Ананьева, знаковая система является механизмом взаимодействия между людьми в процессе общения (1, с. 268), в рассматриваемом нами случае – музыкального общения. Знаки имеют своим содержанием обобщенный практический опыт в виде определенных правил, стереотипов, шаблонов и эталонов поведения. Особое значение знаки имеют в процессе познавательной

деятельности, которая осуществляется не только в сфере науки, но и в сфере искусства (1, с. 269) – в частности, в музыкальной деятельности.

Музыкальная деятельность ребёнка, осознанный её этап, как уже говорилось, начинается с овладения игрой на каком-либо музыкальном инструменте. «Строительство» первых элементов музыкальной ткани уже связано с запоминанием расположения того или иного звука на клавиатуре или грифе, а подбор на инструменте знакомой мелодии связан с его нахождением. Эта деятельность значительно упрощается, если звуковысотное значение прочно связывается ребёнком с определённым зрительным выражением (клавиша, аппликатура на грифе). Если одновременно с этим происходит знакомство с названием нот, и ребёнок тут же связывает их со зрительным восприятием расположения клавиш, то почти всегда он начинает вслух или «про себя» сольфеджировать (называть) исполняемые звуки. В этом выражается иногда выработанная привычка чтения вслух или проговаривания букв в процессе их написания.

Таким образом, процесс называния звуков органично входит в процесс исполнения, постепенно переходит из внешнего (пропевания вслух) во внутренние механизмы действий. Нота, исполняемая ребёнком на инструменте, несёт в себе трёхкомпонентное содержание: клавиша, высота звука («индивидуальный портрет») и название. В таком трёхмерном виде нота входит в сознание ребёнка, но не единично, а в соотнесении с остальными звуками или клавишами, о которых ребёнок получает такие же сведения. Напомним – как часть организованного целого!

Вся сумма знаний об определённом звуке, накапливаемая в процессе освоения инструмента, в конечном итоге умещается в одном значении, которым является название ноты. Т.е. за произнесённым или представляемым словесным обозначением стоит комплексное представление звука, ставшего в полном смысле слова значащим – обретающем место в мире (50, с. 131). Учитывая тот момент, что абсолютный слух неотъемлемо связан с узнаванием и называнием звуков, необходимо отметить, что слово (в рассматриваемом случае – название) имеет большое значение в развитии детского восприятия: «первичная функция употребляемого ребенком слова действительно сводится к указанию, к вычленению данного предмета из всей воспринимаемой ребенком целостной ситуации. …Уже с самых первых шагов развития ребенка слово вмешивается в его восприятие; вычленяя отдельные элементы, …образуя новые, искусственно вносимые и подвижные структурные центры (10, с. 854).

Сравнивая процесс выбора у ребенка и у взрослого, Л.С.Выготский отмечает, что выбор у ребенка замещается серией пробных движений. Ребенок разрешает задачу выбора не в восприятии, но в движении. Представим себе, что клавиатура рояля содержит одни лишь белые клавиши. Только попробовав ту или иную клавишу, мы можем получить представление о высоте скрываемого за ней звука (точнее, его высоты). Определённым образом организованное сочетание белых и чёрных клавиш рояля является тем вспомогательным средством, которое указывает на местонахождение нужного звука: зрительно хорошо видны как октавные «структурные группы», так и повторения звуков в

различных регистрах, так и полутоновые отношения. Чёрные клавиши позднее прочно ассоциируются со знаками альтерации, а на начальном этапе служат также зрительными ориентирами (нота до – перед двумя чёрными клавишами, нота фа – перед тремя).

Итак, зрительно охватываемое расположение клавиш фортепиано является тем вспомогательным средством, благодаря которому процесс выбора превращается в «высшую, характерную для человека психическую операцию» (10, с. 857-858). Некоторый разлад в сложившейся системе поиска необходимых звуков, т.е. звуков, имеющихся во внутреннем слуховом представлении, вносит знакомство с новой для ребёнка знаковой системой - нотными обозначениями. На первый взгляд, изучение нотописи даже разрушает созданные ранее смысловые конструкции. Тем не менее, это происходит лишь при нарушении принципа последовательности и постепенности. Знакомство с нотными знаками должно происходить не абстрактно, а в сочетании с уже имеющимися у ребёнка знаниями. А именно: расположение нотных знаков на нотном стане должно заменить ребёнку постоянную потребность видеть и нажимать клавиши, для того, чтобы воспроизвести мелодию голосом.

Название звуков, прежде лишь подсказывающее местонахождение данного звука на клавиатуре, теперь ставит перед ребёнком задачу самостоятельного озвучивания высоты звука без помощи инструмента. От преимущественно зрительной операции поиска нужных нот ребёнок переходит к внутреннему представлению звуков и воспроизведению их голосом. (Отметим, что проблемы голосовой координации нами в настоящий момент не рассматриваются). И это – гораздо более сложная операция, при выполнении которой как раз и происходит факт ***обнаружения*** у ребёнка абсолютного слуха. Пение по нотам включает в себя операцию «предслышания» (4), внутреннего представления звуков, предваряющего процесс их исполнения.

Следующим этапом музыкально-слухового развития является пропевание (проигрывание) внутренним слухом выученных музыкальных отрывков. Ребёнок со сформировавшимся абсолютным слухом почти всегда (исключение составляют быстрые темпы и неудобные регистры) представляет себе выученную мелодию с названием звуков. Проверить это легко, если попросить спеть определённую мелодию по эпизодам, чередуя пение вслух и «про себя». Дети с абсолютным слухом редко «выбиваются» из тональности, т.к. представляемые ими звуки имеют чётко обо**знач**енную высоту. Связь между знаком и значением обладает свойством неразделимости и прочной константности.

Таким образом, путь, пройденный ребёнком от первого знакомства с музыкальным звуком до внутреннего проигрывания нотного текста, умения ознакомиться с произведением путём «просматривания глазами», иллюстрирует сложнейший длительный процесс, о котором, цитируя Л.С.Выготского, можно сказать, что он обнаруживает «все типические черты подлинного **развития**, подчиненного основным закономерностям психической эволюции. Это значит, что знаковые операции не просто изобретаются детьми или перенимаются от взрослых, но возникают из чего-то такого, что

первоначально не является знаковой операцией и что становится ею лишь после ряда качественных превращений, из которых каждое обусловливает последующую ступень, будучи само обусловлено предыдущей и связывая их как стадии единого, исторического по своей природе процесса» (10, с. 873).

Идея развития оказывается ключом к разгадке причины формирования абсолютного слуха в определённый период детского возраста. Абсолютный слух образуется не только в определённые сензитивные периоды, но и в период овладения ребёнком основными знаковыми системами, в период завершающей стадии формирования речи.

Знаковые операции, по Выготскому, — результат сложного процесса развития: «В самом существенном мы можем выразить это изменение, если скажем, что из внешне опосредованной она становится внутренне опосредованной. Это выражается в том, что ребенок начинает запоминать предложенный ему материал, не прибегая к помощи внешних знаков, которые с этой минуты становятся не нужны ему» (10, с. 877).

По теории Б.Г.Ананьева, интериоризация как переход внешних действий во внутренние, образование внутреннего плана деятельности осуществляется не только посредством учения, но и всеми способами накопления … опыта. Следующий этап развития - экстериоризация как переход внутренних действий и операций во внешние… есть воплощение замыслов. На примере развития абсолютного слуха это будет выражаться в исполнительской деятельности, в превращение во внешнее звучание всего того, что было наработано и приведено в систему внутренним слухом в процессе внутренней музыкально-слуховой деятельности.

Интериоризация знаковых операций, на наш взгляд, в музыкально-слуховой деятельности имеет значение гораздо большее, чем в рассматриваемой нами области формирования абсолютного слуха, т.к. музыкально-слуховая деятельность многогранна и, кажется, безгранична. Так, например, вполне применимо к музыкальной деятельности утверждение Б.Д.Эльконина: «То, что отображено в знаке, является результатом не договора о связи между ним и реальными вещами, а определенного действия — видения наличной ситуации с определенной позиции. Причем не просто видения, а определенного способа видения». В этом высказывании кроется, например, подход к проблемам интерпретации музыкального текста и воплощения музыкальных образов.

В художественной деятельности знак должен, выполнив свою функцию, «отойти в сторону», но всякая художественная деятельность, тем не менее, с него начинается и с его помощью сохраняется, запечатлевается. Возвращаясь к проблеме абсолютного слуха, необходимо сказать, что обращение к теории Л.С.Выготского, на наш взгляд, многое объясняет в процессе формирования абсолютного слуха, основанного на знаковом восприятии музыкальной ткани (слышания музыки с названием звуков). Работа Л.С.Выготского «Орудие и знак в развитии ребёнка» - написана в 1930 г. Тем не менее, нам кажется уместным в данном вопросе (впрочем, как и во многих других) присоединиться к позиции Д.Б. Эльконина. В 1981 г. в Москве состоялась конференция "Научное творчество



Л.С.Выготского и современная психология", пафос которой выражался в лозунге Д.Б. Эльконина "Вперед, к Выготскому!"

Интегрированный портрет абсолютника

…Не бывает у человека никаких способностей,
не зависящих от общей направленности личности.
Б.М.Теплов

Малая распространённость абсолютного слуха - а он встречается, по мнению специалистов, приблизительно у одного процента всех людей (32, с. 183-184) - безусловно, является фактором, противопоставляющим их остальному обществу. В раннем детстве абсолютники, как это часто бывает у детей, думают, что «так слышат все люди». Затем, попадая в среду сверстников, дети с абсолютным слухом начинают себя оценивать как бы со стороны и осознают, что обладают особенным качеством слуха. Первый вывод, который делает такой ребёнок в музыкальной школе, состоит в том, что ему легче учиться, чем многим другим. Второй вывод заключается в следующем: ребёнок понимает, что он «не такой как все», и к этому надо как-то приспосабливаться.

По результатам опроса детей с абсолютным слухом можно сделать вывод о том, что они часто сталкивались с ситуацией внутреннего конфликта с обществом при разных обстоятельствах. Наиболее распространенным впечатлением детства является: «Я не понимал, о чём они (дети с относительным слухом) думают, когда определяют интервал или аккорд». Осознание степени своей непохожести на большинство происходит у «абсолютника» не всегда безболезненно, т.к. связано с взаимоотношениями с окружающими.

К негативным моментам младшего школьного возраста следует отнести, к сожалению, часто встречающиеся случаи чрезмерных «показательных выступлений»: родители при каждом удобном случае стараются демонстрировать дар ребёнка, заставляя его бесконечно угадывать ту или иную ноту, чуть ли не завязывая при этом глаза. Часто подобные мероприятия до такой степени надоедают ребёнку, что он начинает ненавидеть свой слух. Скромные и стеснительные дети вообще не хотят быть объектом всеобщего внимания, поэтому начинают нарушать дисциплину, чтобы не быть лучше других.

Нередко бывает, что к абсолютникам начинают относиться как к отличникам в общеобразовательной школе. Ни для кого не секрет, что многие дети не хотят быть отличниками. С чем это связано? Прежде всего с тем, что к ним увеличивается объём требований, а дети, как правило, этого не хотят. Статус отличника во многом не позволяет сделать то, что позволено другим: получить двойку, не выучить урока, прийти плохо подготовленным, а это - дополнительное напряжение, требование быть всегда в форме. От этого устают и взрослые люди. Другое дело, когда высота планки задана самим учеником. Ответственность перед самим собой может быть даже более действенной, а самокритика – более жестокой, но всё это более устраивает ребёнка, т.к. не

выходит за рамки внутриличностных переживаний и поэтому недоступно для окружающих.

Для сравнения рассмотрим ситуацию, в которую часто попадают дети с абсолютным слухом. По признаниям музыкантов с абсолютным слухом в детстве они более всего ненавидели реплики учителей типа: «С твоим слухом нельзя допускать таких ошибок!», или: «Имея такой слух, ты совсем это не ценишь!». И ещё: «Тебе так много дано, а ты больше всех ленишься!». С этим может «сравниться» разве что упрёк сверстников: «Хорошо тебе: у тебя абсолютный слух!»

Немало грустных моментов доставляет детям и «захваливание» со стороны педагогов. Похвала обесценивается, дети начинают стараться её избежать, ибо похвала приятна только тогда, когда является стимулом для достижения успехов, и ребёнок сознательно к этому стремится. В связи с этим необходимо проанализировать также форму выражения похвалы, быть может, это не всегда слово, а, скажем, разрешение взять к разучиванию более сложное произведение, или предложение выступить на открытом концерте.

Д.Холт в своей книге (47, с. 361) описывает случай, когда детям было предложено назвать прозвища, ненавистные им самим. К удивлению учителя кроме общеизвестных «кретин», «идиот», «тупица» перечислены были также выражения нежности и привязанности – «голубчик», «дорогуша». Причину этого Д.Холт видит в часто бессмысленном употреблении взрослыми слов, выражающих нежность, произносимых слащаво-приторным тоном при обращении к детям. Аналогично сказанному дети-абсолютники часто называют нелюбимым слово «умница» или фразу «ты у нас слышишь лучше всех…»

Также, по мнению Д.Холта, одарённые дети часто испытывают груз давления собственных способностей, который может отвратить их от избрания определённой профессии (47, с. 404). В отношении абсолютного слуха встречается также усталость – «Я устаю всё время внутри себя писать диктант», и небольшое раздражение – «Хочется иногда просто музыку послушать».

Может создаться впечатление, что воспитание детей с абсолютным слухом требует каких-то особых условий. С одной стороны - да. Абсолютный слух, несомненно, является признаком, определяющим необходимость индивидуальной стратегии воспитания. Дети с абсолютным слухом живут в особенном звуковом внутреннем мире, по-особому воспринимают внешние музыкальные впечатления и не могут воспринимать их иначе. Но, с другой стороны, абсолютный слух является признаком индивидуальности, как любой другой, а индивидуальность, по теории Б.Г.Ананьева, — это ***и предмет воспитания, и его условие, а тем более его продукт*** (1).

Отношение к абсолютному слуху как к «обычной» индивидуальной особенности отнюдь не принижает его феноменальности. В действительности абсолютный слух является специальной способностью, а область психологии способностей — это раздел психологии индивидуальных различий (17).

С целью заострения внимания на необходимости индивидуального подхода к детям с абсолютным слухом позволим себе немного перефразировать приведённый выше тезис Б.Г.Ананьева: абсолютный слух (как весомый признак

индивидуальности) прежде всего продукт воспитания, а затем, что ещё более важно, и его предмет, и его условие.

Основная **педагогическая проблема** в сложившейся системе музыкального воспитания, на наш взгляд, состоит в нередко потребительском отношении к преимуществам абсолютного слуха. Обучение по общей системе воспитания слуха, хоть и имеет несомненное значение для «абсолютников», но напрямую зависит от профессионализма педагога, т.к. требует, учёта «скоростных способностей» определения звуков и функций, дифференцированного подхода в «подаче материала», индивидуализации процесса приобретения учащимися специальных знаний и умений.

Есть ли необходимость в создании специальных методик музыкального обучения детей с абсолютным слухом – этот вопрос остаётся открытым, т.к., кроме абсолютного знания высоты звуков, музыканту необходимо владеть и всеми знаниями в области отношений тонов, т.е. высоко развитым относительным слухом (об этом шла речь в предыдущих главах). Быть может, абсолютному слуху справедливо «оставить место» как индивидуальному способу восприятия музыкальной ткани, но оказывающему существенное влияние на развитие и функционирование всего музыкально-слухового комплекса. В этом случае необходимо признать, что учащиеся с абсолютным слухом и учащиеся с высоко развитым относительным слухом одинаково нуждаются в более требовательном отношении к методике развития слуха, т.к. почти все программы инструментального обучения (по существу – обучения исполнительству) далеко опережают уровень знаний, полученных на занятиях по теоретическим дисциплинам. Так, уже на втором году обучения учащиеся исполняют сочинения крупных форм, в которых содержится множество незнакомых им в теоретическом плане как гармонических, так и архитектонических объектов. Для примера можно сравнить сложность изучаемых отрывков (предложенных как для сольфеджирования, так и для письменных диктантов) с пьесами, исполняемыми, скажем, в первом классе. Неоспорим тот факт, что слуховое совершенствование, проводимое с периодичностью 1- 2 раза в неделю в условиях группового обучения, ни в коей мере не опережает индивидуальное инструментальное обучение. А должно!

Из всего сказанного можно сделать выводы: абсолютный слух оказывает влияние на личность музыканта в большей степени опосредованно, через среду общения и воспитания. Именно в процессе сравнения своих слуховых качеств с качествами другого человека происходит оценка собственных возможностей, во многом формирующая поведение человека. В коммуникативном аспекте становится заметным, что абсолютный слух оказывает немалое влияние на характер и темперамент, мотивацию поступков и мировосприятие. Примеры социальной адаптации людей с абсолютным слухом могут представлять интерес как для педагогов, так и для психологов. Ярко выраженная коммуникативность или, напротив, замкнутость и многие другие особенности поведения могут быть следствием осознания своей неординарности, вызывающей широкий спектр переживаний, что открывает социально-психологическую сторону проблемы абсолютного слуха.

Наиболее распространёнными отличительными чертами характера «абсолютника» являются, с одной стороны, максимализм, обострённое отношение к своему лидерству, ранимость, боязнь некомфортных ситуаций; с другой стороны - самоуверенность, неумение оценить смысл ежедневной работы, привычка к сиюминутным результатам, общая инертность поведения.

Из положительных качеств личности музыкантов с абсолютным слухом можно назвать высокую степень приспособляемости к разного рода сложностям, неудобствам. Лёгкая контактность, демократичность поведения, выросшая из желания доказать себе и окружающим, что между ними нет дистанции – показатель внутреннего самоанализа, непрерывной самооценки своего поведения.

Ощущение лёгкости и таланта – так воспринимают «абсолютников» окружающие их люди, часто и они воспринимают себя как Пушкинского Моцарта. При этом в одном и том же человеке соседствует зачастую и основное в характеристике Пушкинского героя: «Ты, Моцарт, бог, но сам того не знаешь…», и восприятие своего слуха как преимущества, которое редко не осознаётся его обладателем. Наоборот, помогает ему утвердиться, является причиной самоуважения и уверенности в себе.

В истинного же «Моцарта» превращаются лишь одержимые, увлечённые люди, для которых абсолютный слух единственно возможный способ восприятия, через который они постигают тайны профессии в погоне за недостижимым идеалом совершенства.

Бесконечные попытки озвучить наяву то, что представляются внутренним слухом, составляет содержание их жизни, рано приводит к ситуации, когда музыкант уже становится художником и начинает понимать приоритетность для себя состояния поиска в сравнении с достигнутым результатом. Взаимоотношения между «вдохновением» и «рукописью» часто становятся понятными уже в детстве.

Из наиболее негативных следствий обладания абсолютным слухом можно назвать ощущение, что у тебя мало единомышленников, мало людей, которые тебя понимают. Особенность восприятия звуковой материи нередко распространяется на «восприятие вообще», создаётся, особенно в подростковом возрасте внутренний конфликт «непонимания». Именно поэтому, находя себе подобных, «абсолютник» мгновенно устанавливает атмосферу взаимоотношений большего контакта, т.к. практически идёт понимание «без слов». Корпоративность людей с абсолютным слухом - явление достаточно объяснимое и естественное.

Далее необходимо рассмотреть случаи прямого влияния абсолютного слуха на формирование личности. Здесь основополагающим моментом становится внутренний механизм ***саморазвития*** абсолютного слуха, непрерывный процесс совершенствования музыкально-слуховой деятельности. По мнению К.Мартинсена, влияние абсолютного слуха выходит за пределы области музыкальных занятий: «Поскольку воля слуховой сферы овладела ребенком, она стала управлять не только его музыкальными занятиями, но и его жизнью» (28, с. 36). Слова Мартинсена подтверждаются мнением Е.В.Назайкинского:

«Способность воспринимать высоту вне высотного контекста интонационного движения — высоту как таковую, как особое красочное неповторимое качество, влечет за собой ряд следствий, определяющих музыкальное развитие» (33, с. 83).

Вспомним также точку зрения Б.В.Асафьева, подразделяющего обладателей высокоразвитого слуха на три категории: к первой категории Асафьев относит «большинство музыкантов», которые своим слухом не занимаются, «полагаясь на инстинкт»; ко второй категории Асафьев относит музыкантов, занимающихся развитием своего слуха «всю жизнь в самом своем творческом процессе, не подозревая, что таковой в них так закономерно и дисциплинированно налажен природой, что является превосходной лабораторией, опытной лабораторией, по выработке активного «вслушивающегося» и обобщающего слуха» (2, с. 290); и третья категория — «редкие люди», которые «много и долго задумываются над явлением слуха в себе и у особенно их интересующих музыкантов, понимая, что ...слух требует к себе очень проникновенного отношения и правильной работы».

По данным опроса педагогов, учащихся, относящихся к первой категории, они встречали значительно больше, чем второй и третьей. При этом значительная часть из них в будущем стали профессиональными музыкантами. Возможность и очевидность этого факта подтверждается Е.В.Назайкинским: «очень многие музыканты, причем самой высокой квалификации и высочайшей одаренности, не испытывают особой потребности в специальных занятиях, развивающих слух. Он у них и в самом деле как бы «поставлен» самой природой, то есть естественно развился в процессе музыкальных занятий и восприятия музыки» (33, с. 81).

Ко второй категории можно отнести людей, которые совершенствуют свой слух, как бы подчиняясь внутренней потребности тренировки слуха. Большей частью это профессионалы. Совершенствование слуха для них может быть, и средством достижения определённых исполнительских целей, например, интонационной точности исполнения; и содержанием профессиональной работы, как, например поддержание строя в ансамблевой игре; и принципом деятельности, когда звуковысотная точность ставится во главу угла; и просто областью интересов, т.е. тренировка слуха увлекает как сам процесс.

К третьей категории можно отнести людей, так или иначе заинтересовавшихся проблемами развития музыкального слуха и в особенности природой абсолютного слуха.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что абсолютный слух не делает всех его обладателей похожими друг на друга, напротив он лишь подчёркивает индивидуальность каждого из них. При всей общности и типичности подхода абсолютников к любым музыкально-слуховым действиям, отличающего их от «других» людей, обладатели абсолютного слуха остаются очень разными в личностном плане. Несмотря на это, остаётся совершенно несомненным утверждение о том, что абсолютный слух является фактором, влияющим на личность музыканта и объясняющим многие поведенческие мотивы и психологические установки.

Типичная оценка своего слуха «абсолютником» выражается обычно в утверждении: «Я слышу музыку с названием звуков». Наиболее точной формулировкой они считают: «А.с. – это память на абсолютную высоту звуков», хотя не уверены, что абсолютный слух это свойство памяти.

Интересна также навязчивая мысль многих абсолютников, связанная с желанием представить себе, что слышат «обычные» люди в звуке, если не его название. Внутреннее сольфеджирование музыкального текста как способ приёма любой музыкальной информации для абсолютника является необходимой и почти единственной формой музыкально-слухового мышления. Даже если речь идёт о методе мысленного свёртывания (сжатого представления) и развёртывания музыкального текста, исследованного В.Ю.Григорьевым (15, с. 153), всё равно музыкант утверждает, что в этот момент «слышит музыку нотами». Не менее сложно человеку с «обыкновенным» слухом представить, как именно слышит «абсолютное ухо», что при этом представляет и ощущает.

Описанный нами портрет абсолютника не может быть достаточно полным, если не коснуться ещё одной проблемы - характеристики видов абсолютного слуха. Интересным является то обстоятельство, что именно этот раздел в исследованиях отечественных и зарубежных авторов, являющихся ориентиром для определения и изучения свойств абсолютного слуха (8, 27, 43) вызывает большое количество возражений у обладателей столь ценного качества. «Абсолютники» проявляют поразительную идентичность мысли, когда протестуют против, например, классификации по типам ошибок. Убеждённость в отсутствии ошибок в определении высоты звука настолько сильна, что музыканты, имеющие абсолютный слух, порой, не понимают вопроса по поводу возможности их существования.

В заключении необходимо задать вопрос, зачем нужно суммировать знания о людях с абсолютным слухом, создавая некий собирательный образ абсолютника? Ответить на него можно словами учёного, раскрывшего нам Человека как предмет познания: «Применение общих принципов и знаний о человеке в конкретной ситуации к отдельному реальному человеку тоже есть знание — знание об индивидуальности человека» (Б.Г.Ананьев).

Эти разные, разные лица…

«Развитие реальной личности совершается в конкретных условиях; в соответствии с этим совершенно специфично и индивидуализированно развивается и одаренность. Одаренность одного человека так же отлична от одаренности другого, как различна и их жизнь» (С.Л.Рубинштейн).

Относительный слух

Имеют ли воспринимаемые Вами звуки какую-то иную характеристику кроме своей высоты?

– Бывают звуки весёлые и грустные. Любимые – фа диез.

– Думаю, что для этого нужно развитое воображение.

– Скорее всего, нет. Хотя, иногда мне кажется, что некоторые ноты звучат как бы минорнее, чем остальные.

– Вы имеете в виду цвет? Нет, не вижу.

Имеют ли для Вас звуки разную высоту в рамках одного наименования?

– Например, иногда я при слове «ми» слышу ми первой октавы, а иногда второй, и т.д.

– Нет.

– Как выяснилось, мы слышим не определённую частоту, а зоны звуков.

Как Вы относитесь к энгармонической замене названия звуков?

– Я считаю, что это удобно при определении интервалов.

– Слышу по-разному.

– Это облегчает мышление.

– Я не люблю дубль-диезы и всегда заменяю их привычным названием.

Обладают ли в Вашем сознании звуки, взятые изолированно, каким-нибудь знаком альтерации?

– К примеру, фа-диез и до-диез звучат гораздо привычней, чем соль-бемоль и ре-бемоль. Опять же ля-диезу и ре-диезу я предпочел бы си-бемоль и ми-бемоль.

– Если определить, какой это звук.

– Изолированный звук для меня не только знаком не обладает, но и названием.

Можете ли Вы точно определить на слух, какие именно знаки альтерации использованы в каком-либо музыкальном отрывке?

– Я не придаю этому значения.

– Если знаю тональность.

– Если нота повышается, то, естественно, это диез.

Всегда ли Ваши внутренние слуховые представления (мелодия, отрывок произведения, звучание оркестра и т.п.) выражены в чётком понимании истинной высоты звуков?

– В своём произведении знаю звуки.

– Нет, я скорее представляю все мелодии на той высоте, на какой мне было бы удобней их спеть.

– У меня нет такой необходимости.

– Я представляю звуки так, как они написаны, но той ли они при этом звучат высоты - проверить трудно.

Всё ли Вы можете просольфеджировать внутренним слухом?

– Всё.

– Мне кажется, да.

– Только в пределах моего голосового диапазона.

– Только знакомую музыку.

– Простую мелодию могу, а сложную – нет.

– Мне кажется, люди с а.с. видят и слышат ноты одновременно. Я – нет.

Если представляемая Вами музыка выходит за рамки возможностей диапазона человеческого голоса, можете ли вы точно определить название каждой из нот?

– Нет, так как они теряют для меня осязаемость.

– Могу.

– С какой целью?

Вызывает ли в Вас зрительное восприятие музыкального текста моментальные слуховые представления?

– Я слышу то, что вижу, но не уверена, что это звуки правильной высоты.

– Представляю клавиатурно. Ещё определяю сложность произведения.

– Нет, но я вижу интервалы, а по ним можно судить о том, например, есть ли скачки или длинные пассажи.

– Вызывает.

– Хочется сыграть на фортепиано.

Нуждаетесь ли Вы в проигрывании музыкального текста на инструменте или Вам достаточно «просмотреть его глазами», чтобы создать представление о его звучании?

– Я нуждаюсь в проигрывании на муз. инструменте.

– Если текст содержит сложные «кластерные» гармонии, мне надо его проиграть, и даже в этом случае не всё слышится достаточно определённо. (Например, многозвуковые потоки в «Памяти жертв Хиросимы» Пендерецкого.)

В каких случаях Вы сомневаетесь в правильности определения высоты звука?

– Когда мелодия давно знакомая, так как ее наверняка напевал много раз и, возможно, от разных звуков.

– Когда слышу редкие, непривычные тембры.

– Почти всегда.

– Я сомневаюсь, потому что знаю, что у меня неабсолютный слух.

Каково Ваше мнение относительно стабильности А. с.? Бывает ли он в состоянии ухудшения, нуждается ли в тренировке?

– Конечно. И речь тоже нуждается в тренировке, и память. Долго молчащий человек потом разговаривает однообразно, долго вспоминая слова. Также и с а.с.

– Любой слух в этом нуждается.

– Все способности необходимо развивать.

– Когда в классе очень шумно, после этого у нас вообще никто и ничего не слышит.

Бывают ли случаи, когда наличие А.с. доставляет музыканту неприятные ощущения?

– Мой сын не мог в детстве слушать детские концерты, т.е. когда играют дети. Очевидно, ему доставляла некоторые мучения фальшивая игра и плохой звук.

– Мне кажется, что да, бывает. Например, человек с а.с. не может слушать музыку так, как это делают другие, не обладающие а.с. Человек с а.с. автоматически раскладывает музыку на ноты, гармонии.

– Мне кажется, он ощущает себя белой вороной…

Можете ли Вы привести примеры влияния эмоционального состояния на качество слуха?

– Волнение прежде всего сказывается на интонации, но, скорее всего, это от неуверенности движений.

– Чаще всего волнение влияет на элемент сосредоточения.

– Вы имеете в виду выступления?

– Не очень понятный вопрос.

Можно ли выработать в себе А.с.? Если да, то стали бы Вы это делать?

– Считаю, что нет.

– Говорят, что можно. Абсолютизировать значение и специально вырабатывать А.с. я бы не стал.

– Без этого можно прожить.

– Если очень нужно, то можно попробовать.

– Что-то мне лень…

Что Вы думаете о музыкантах с относительным слухом?

– Что им немного легче было бы быть музыкантами, если бы у них был а.с.

– Ничего особенного не думаю.

– Что они люди как люди.

– Что он обыкновенный человек.

Имеет ли относительный слух какие-либо преимущества перед А.с.?

– Нет.

Легко ли признаться профессиональному музыканту, что он не имеет А.с.?

– Я считаю, что если это не мешает работе, то нет.

– Зависит от человека.

– У него было право выбора.

– Музыкантов много, а а.с. не у всех.

Относитесь ли Вы терпимо к людям с неразвитым звуковысотным слухом?

– Да.

– Что значит «неразвитый»?

– Которые вообще не поют?

– Это если на одной ноте тянут всю песню?

– Смотря что считать неразвитым.

– Я вообще к людям одинаково отношусь.

– Если это музыкант - профессионал и особенно композитор, то нет.

Как вы реагируете на фальшивое пение или игру?

– Если человек поймет меня, то я говорю ему, что он фальшивит. Но людям, далеким от музыки, это говорить бесполезно.

– Спокойно.

– Закрываю уши.

– Не слушаю.

– Стараюсь не морщиться.

– Мне за них неловко.

Бывает ли, что фальшивая игра вызывает у Вас неприятные чувства типа «загрязнения своего слуха» или усталости от постоянной внутренней коррекции неверной интонации?

– Да.

– Бывает.

Какая проблема в предложенных вопросах Вам показалась незатронутой?

– Не знаю.

Абсолютный слух

Имеют ли воспринимаемые Вами звуки какую-то иную характеристику кроме своей высоты?

– Не имеют. В детстве, прочитав про «цветной слух», пыталась «присвоить» каждой ноте какой-то цвет, но мне не хватало …цветов. Их было не 7, а гораздо больше. Сейчас теоретически представляю, что с одним наименованием не может быть связан разный цвет.

– Биения есть какие-то.

– Да. Они бывают противные.

– Тембр, больше ничего особенного не слышу. С интервалами возникают какие-то ассоциации.

– Высота самодостаточна.

Имеют ли для Вас звуки разную высоту в рамках одного наименования?

– Естественно.

– Имеют. Иногда не попадаешь точно на ноты, и приходится их поправлять.

– Слух имеет зонную природу.

– У меня бывает высокое или низкое ля. В общем, если нота до низкая, я всё равно слышу, что это до.

Как Вы относитесь к энгармонической замене названия звуков?

– Заменяем дубль-диез на «настоящий звук». Но вводный тон легче назвать так, как он называется.

– Плохо, потому что периодически мне приходится объяснять её основы своим немузыкальным друзьям, которые её не понимают. Этот процесс долог и мучителен.

– Сложно - си диез. Но в то же время си диез и до - это разные звуки. Когда играешь, не называешь знаков, так же как поёшь, поэтому я называл бы си диез «си», ведь она разрешается в «до» (диез)

– Это помогает интонировать. У нас, например, на скрипке фа дубль диез – это открытая соль. Ещё позиционно трудно исполняются, скажем, ум. кварты. Приходится заменять и играть большую терцию.

– Совершенно необходимая вещь.

Обладают ли в Вашем сознании звуки, взятые изолированно, каким-нибудь знаком альтерации?

– Если фа диез, то не соль бемоль. То, что чаще встречается.

– Да. До-диез, ми-бемоль, фа-диез, соль-диез, си-бемоль.

– Сразу называю диез или бемоль. Например, более привычно си-бемоль и фа-диез.

– Есть более распространённые варианты.

Можете ли Вы точно определить на слух, какие именно знаки альтерации использованы в каком-либо музыкальном отрывке?

– Да, если в этом отрывке можно сразу определить тональность.

– Отрывок – это уже много, здесь не возникает вопросов о знаках.

– Иногда путаю сложные тональности. Если, например, звучит соль диез минор, а посмотришь – там ля бемоль минор. Сразу голова кругом…

Всегда ли Ваши внутренние слуховые представления (мелодия, отрывок произведения, звучание оркестра и т.п.) выражены в чётком понимании истинной высоты звуков?

– Слышу и музыку, и название нот.

– К счастью, не всегда.

– Да.

Всё ли Вы можете просольфеджировать внутренним слухом?

– Абсолютно всё!

– Всегда сольфеджируем внутренним слухом. Кроме нижних звуков.

– Всё, кроме Шостаковича.

– Да, даже нижние звуки.

– Ничего не могу записать по памяти.

– Если вспомнить мелодию.

– Если вижу перед собой нотный текст.

Если представляемая Вами музыка выходит за рамки возможностей диапазона человеческого голоса, можете ли вы точно определить название каждой из нот?

– Не проблема. Может быть, только на литаврах. Там я слышу функционально: тоника, доминанта.

– Если это на фортепиано или на скрипке, или на гитаре, то да. Иначе - вряд ли.

– Может быть, я как-то переношу на октаву выше?

– Качество звучания нот на фортепиано в крайних регистрах как-то лишает их высоты.

В каких случаях Вы сомневаетесь в правильности определения высоты звука?

– Сомнений почти не бывает. Не слышно ноты у литавр.

– Когда играют на гитаре.

– Никогда. Я всегда знаю точно.

– Если я взяла фальшивую ноту, то я в этом не сомневаюсь.

– А вы сомневаетесь, когда вам показывают какую-нибудь букву?

Вызывает ли в Вас зрительное восприятие музыкального текста моментальные слуховые представления?

– Нет.

– Да.

– С листа могу представить, что должно звучать.

– Я мысленно начинаю её играть.

Нуждаетесь ли Вы в проигрывании музыкального текста на инструменте или Вам достаточно «просмотреть его глазами», чтобы создать представление о его звучании?

– Сыграть часто сложнее, чем просмотреть.

– Поиграть – интересно, а необходимости нет.

– Если текст очень сложный и многоголосный, то нуждаюсь. А вообще мне неинтересно «просматривать», я никогда этого не делаю.

– В зависимости от сложности текста. Например, иногда надо разобраться.

– Только просматриваю глазами.

Каково Ваше мнение относительно стабильности А. с.? Бывает ли он в состоянии ухудшения, нуждается ли в тренировке?

– Да.

– Думаю, что нет.

– Нуждается. Бывает.

– Бывает, что в аккордах звуки путаются.

– Все способности можно растерять, если ими не заниматься.

– Больше нуждается в тренировке острота относительного слуха. Потому что когда мы играем, мы выстраиваем свою интонацию ОТНОСИТЕЛЬНО других звуков.

Бывают ли случаи, когда наличие А.с. доставляет музыканту неприятные ощущения?

– Во взрослом возрасте (лет с 10) более спокойно отношусь к фальши. Хотя неприятно, конечно.

– Конечно, бывает. Невозможно спокойно ПРОСТО МУЗЫКУ ПОСЛУШАТЬ.

– Мне не очень нравится, что я не могу послушать просто мелодию, а всё слышу только нотами. Как-то это не очень…

– Неприятно, когда на тебя пальцем показывают.

– Дразнят вундеркиндом.

Можете ли Вы привести примеры влияния эмоционального состояния на качество слуха?

– Иногда во время волнения мне кажется, что я ничего не слышу.

– Когда слушаешь много музыки, в голове начинается какая-то каша.

– Больше сказывается на руках: они плохо подчиняются.

– Когда все вокруг играют, например, много человек в одном классе, то кажется, что уже ничего не слышишь. Как-то слух начинает плыть.

Можно ли выработать в себе А.с.? Если да, то стали бы Вы это делать?

– Думаю, что можно, вот только зачем?

– После долгих занятий люди с относительным слухом слышат почти так же, как и я.

– Лучше быть как все.

– Объектом зависти быть не так уж приятно.

– Лучше бы спросили, можно ли его выкорчевать куда-нибудь и стала бы я это делать. Можно выработать, если при этом есть хоть какой-то относительный и если заниматься этим с раннего детства.

– Думаю, в этом нет необходимости.

– Не знаю ни одного музыканта, чтобы всерьёз надумал этим заниматься.

– Можно выработать. Если раз пять сыграешь один и тот же звук…

– Мне кажется, у меня он всё равно бы появился.

Что Вы думаете о музыкантах с относительным слухом?

– С ним жить посложней, конечно. Но вообще нормально относимся.

– Мне их жалко.

– Счастливые люди. Пусть живут. Хотя вообще-то если бы им нельзя было бы быть музыкантами, то люди с абсолютным слухом были бы на вес золота.

– Что они просто хуже слышат. В принципе могут стать очень хорошими музыкантами, но не на «точных» инструментах. Всё зависит от того, какие усилия прилагать. С абсолютным слухом человек меньше трудится. Всё даётся легче.

Имеет ли относительный слух какие – либо преимущества перед А.с.?

– Легче живётся. Не возникает тупой привязки к точным тональностям.

– Люди с относительным слухом легче делают слуховой анализ аккордов. Они слышат сразу вид аккорда. А я пока разберу, какой аккорд составляют эти звуки… много времени уходит.

– Меньше на тебя обращают внимания.

– Он ничего не навязывает, даёт свободу какую-то.

Легко ли признаться профессиональному музыканту, что он не имеет А.с.?

– Он постесняется это сказать.

– Трудно признавать свои недостатки. Хотя мне было бы нетрудно.

– Думаю, что профессионалу легко. Он уже в себе уверен.

– А что тут признаваться? Это – как цвет глаз. У одного такие, у другого - другие.

Относитесь ли Вы терпимо к людям с неразвитым звуковысотным слухом?

– Научилась существовать в этих условиях, чтобы конфликт с окружающим миром был не столь явным.

– Они же не виноваты, что не слышат.

– Да, потому что в ином случае мне бы пришлось рассориться с большей частью своих знакомых.

– Мне всё равно.

Как вы реагируете на фальшивое пение или игру?

– Отползаю на безопасное расстояние.

– Мне не доставляет это дискомфорта.

– Я просто сижу в этом помещении и не слушаю. Слушаю и не воспринимаю. Играют и пусть играют.

– Мне плохо.

Бывает ли, что фальшивая игра вызывает у Вас неприятные чувства типа «загрязнения своего слуха» или усталости от постоянной внутренней коррекции неверной интонации?

– От фальшивой игры, если долго играешь фальшиво, слух становится хуже.

– Смотря насколько фальшивая. Если слишком фальшивая, то невозможно просто находиться рядом.

– Если кто-то долго играет фальшиво, я не устану, просто уйду.

– Нет, она просто меня раздражает. Я не позволяю ей пробираться в свой слух.

– Устаю, конечно.

Какая проблема в предложенных вопросах Вам показалась не затронутой?

– Откуда всё-таки берётся абсолютный слух?

– Вроде бы всё на месте. Кроме того, конечно, что к этой теме не относится.

– Музыкантам с абсолютным слухом отдаётся большее предпочтение со стороны руководителей или педагогов.

– Почему не все могут заполучить в детстве абсолютный слух?

– Когда я говорю, что у меня абсолютный слух, многие считают, что я хвастаюсь.

– Потребительское отношение педагогов к детям с абсолютным слухом. Они сразу начинают на них делать свою карьеру.

– Что слышат остальные люди в звуке вместо названия?

– Нужна ли детям с абсолютным слухом отдельная программа по сольфеджио?

– Если бы эта способность была также востребована в практике, как, например, знание цифр, то, наверное, абсолютный слух был бы у очень многих.

– Влияет ли абсолютный слух на формирование характера?

– Абсолютный слух - это такая маленькая проблема по сравнению с музыкой вообще…

Послесловие

Музыкальному мышлению свойственна репризность. Следуя этому, хочется вернуться к мысли о том, что, скорее всего, проблема абсолютного слуха останется вечной. Тот факт, что обладание абсолютным слухом облегчает достижение определённых высот в музыке, совершенно неоспорим, и сожаление об отсутствии этой удивительной способности дано пережить каждому, общающемуся с музыкой.

Принять решение согласия с тем, что мы имеем то, что имеем, должен каждый самостоятельно, и принять это решение необходимо грамотно. Достаточным утешением для тех, кто всё ещё чувствует себя «лишённым» абсолютного слуха, этого мощного оружия в состязании с трудностями музыкального текста, может быть напоминание о том, что «талант должен быть голодным», ибо человек, которому «дано всё» почему-то не столь трудолюбив.

Однако мы не имеем и данных, позволяющих судить о степени реализованности потенциала, который даёт обладание даром абсолютного слуха. Нет также возможности показать, сколько детей не получило заветную способность из-за отсутствия условий для её приобретения.

Процесс формирования абсолютного слуха, как уже говорилось, скрыт от наблюдения. Невозможно также прогнозировать, у кого из прекрасных жизнерадостных малышей разовьётся этот уникальный специфический навык. Этот факт побуждает к требованию возможно наиболее раннего начала музыкального воспитания <u>для всех детей</u> без исключения. Фортепиано должно быть не предметом мебели, но желанной игрушкой личности «от двух до пяти».

Открытым также остаётся вопрос о слуховом воспитании детей, одарённых абсолютным слухом. Наша школа (в смысле среды и системы образования), многие годы ориентированная на «среднего» ученика (22), к сожалению, долго хранит традиции воспитания музыкального слуха. В результате учащиеся с развитым абсолютным слухом недополучают как внимания, так и требований. И здесь необходимо предупредить об опасности, казалось бы, естественного выхода, состоящего в раздельном обучении. Ни в коем случае! И жить, и учиться «абсолютники» должны совместно со своими сверстниками, обладающими другими слуховыми характеристиками. Но требования должны быть прямо пропорциональны данным ученика: чем больше тебе дано, тем больше должен работать.

Не меньшие требования необходимо предъявить и к методике обучения. Как и прежде она должна находиться в <u>постоянном</u> движении, соответствовать требованиям непрерывного развития, заключающимся в решении непреходящих задач:

- обобщение теоретических выводов исследований науки,
- анализ накопленного практического материала,
- расширение проблематики в области нашей компетенции.

Результатом этого постоянного движения становится появление новых методических изданий. Здесь уместно, быть может вспомнить заключительные

строки Франка Вилсона: «Ну и что с того, что появляется много различных книг, статей и исследований по какой-то одной проблеме? Это свидетельствует, на мой взгляд, лишь о том, что вопросов, выдвигаемых нашей жизнью, нашей повседневной практикой, больше, нежели бесспорных ответов на них. И что каждый, имеющий что сказать, вправе высказать свою точку зрения по этим вопросам».

Ежедневно и ежесекундно в мире рождается новый человек. Он не будет таким же, как многие другие: он тоже будет другим. Мы должны сказать ему новые слова, по-новому подойти к его проблемам с тем, чтобы открыть ему новый путь. Мы не должны останавливаться на пути ко всему новому… Иначе можно сказать, ставшими популярными, словами В.Л. Леви (21): «…***после слова «человек» нельзя ставить точку***...»

Список цитированной литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2001.
2. Асафьев Б.В. Слух Глинки, Избр. труды, т. I, М., 1952.
3. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л., Музыка, 1974.
4. Беленький Б.В., Эльбойм Э. Педагогические принципы Л.М.Цейтлина. М., Музыка, 1990.
5. Бережанский П.Н. Абсолютный музыкальный слух (сущность, природа, генезис, способ формирования и развития). – М., 2000.
6. Берлянчик М.М. Основы учения юного скрипача. М., 1993.
7. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
8. Веллек А. Виды абсолютного слуха. Альманах музыкальной психологии' 95. Homo musicus. М., МГК, 1995, стр.17 – 28
9. Воспоминания о Б.В. Асафьеве. Л., 1974.
10. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребёнка. В кн.: Психология. М., Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
11. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Ред. В.В.Давыдова. М., Педагогика, 1991, стр. 296.
12. Выготский Л.С. Психология. М., Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
13. Гарбузов Н.А. Зонная природа звуковысотного слуха. Изд-во АН СССР, М., 1948.
14. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Личный Акад. Пед. Наук, 1993.
15. Григорьев В. Исполнитель и эстрада. Москва – Магнитогорск, 1998.
16. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
17. Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 368 с.: (Серия «Мастера психологии»)
18. Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000.
19. Кауфман В.И. О роли деятельности личности в формировании и развитии слухового образа. / Музыкальная психология: Хрестоматия. – М, 1992. сост. М.С.Старчеус.
20. Кауфман В.И. Восприятие малых высотных разностей. – Труды Гос. института по изучению мозга им. Бехтерева. Т. 13, Л., 1940.
21. Леви В.Л. Везёт же людям... (Психология здоровья). – М., Физкультура и спорт, 1988.
22. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия: избранные труды. – М.: Издательство Московского психолого-

социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
23. Логинова Л. Границы «иллюзорного мира сольфеджио». Советская музыка, №5, 1991.
24. Майкапар С. Годы учения. М.—Л., 1938.
25. Маккинон Л. Игра наизусть. Л., Музыка, 1967, стр. 116.
26. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2004.
27. Мальцева Е.А. Абсолютный слух и методы его развития. В сб.: Музыкальная психология. Хрестоматия. Сост. Старчеус М.С. М., 1992, стр. 21 – 31.
28. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, с. 32.
29. Медушевский В., Может быть, вернемся к истокам?, «Высшая школа», 1988, № 8.
30. Мейснер Т. Вундеркинды: Реализованные и нереализованные способности / Пер. с нем. Г.Рыбаковой. – М: КРОН-ПРЕСС, 1997.
31. Мострас К.Г. Интонация на скрипке. М. 1962.
32. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. М., Музыка, 1988.
33. Назайкинский Е.В. Слух Асафьева. Советская музыка, №7, 1983.
34. Незванов Б. К воспитанию внутреннего слуха. «Советская музыка», 1980, №6.
35. Переверзев Н. Исполнительская интонация. М., Музыка, 1989.
36. Психология одарённости детей и подростков. Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996.
37. Психология одарённости: от теории к практике. Под ред. Д.В.Ушакова. М., ПЕРСЭ, 2000.
38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
39. Савшинский С. Пианист и его работа. Ред. Л.Баренбойма. Советский композитор. Л., 1961.
40. Сборник работ физиолого-психологической секции ГИМН вып 1 М., 1925.
41. Сеченов И.М. Избранные произведения. Т.1. – М., 1952.
42. Способности и склонности. Комплексные исследования. Под ред. Голубевой Э.А. М., Педагогика, 1989, стр. 146.
43. Старчеус М.С. Слух музыканта. – М.: Моск. гос. консерватория им. П.И.Чайковского. – М., 2003.
44. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М., Педагогика, 1988, 176 стр.
45. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. 1. М., Педагогика, 1985
46. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды: В 2-х т. Т. 1. М., Педагогика, 1985.

47. Холт Д. Причины детских неудач. / Пер. с англ. – СПб: «Кристалл», «Дельта», 1996.
48. Шведерский А.С. Можно ли научить тому, чему нельзя научить? В сб. Диагностика и развитие художественной одарённости. СПб., 1992
49. Щетинский А.С. Обучать интонационному мышлению. «Музыкальная академия», №1, 1993.
50. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). – М.: Тривола, 1994.

Содержание